مجلة العلوم التربوية والنفسية

مجلة علمية متخصصة محكمة فصلية تعنى
بنشر الأبحاث والدراسات التربوية والنفسية

المجلد الثاني ـ العدد الثالث

جمادى الثاني – رجب 1422 هـ – سبتمبر 2001 م

تصدر عن

كليـة التربية – جامعة البحرين

للمراسلات

كليـة التربية – جامعة البحرين – الصخير

ص. ب : 32038

هاتف : 449504 (973+)

فاكس : 499636 (973+)

البريد الإلكتروني : jeps@edu.uob.bh

دولة البحرين

رقم التصريح بالنشر من قبل
وزارة شئون مجلس الوزراء والإعلام
MEC 284

ثمن العدد



قواعد النشر بالمجلة :

(1) تنشر المجلة البحوث العلمية الأصيلة في مجالي التربية وعلم النفس التي تلتزم بمنهجية البحث العلمي وخطواته المتعارف عليها عالمياً، ومكتوبة بإحدى اللغتين العربية أو الإنجليزية والتي لم يسبق نشرها بإقرار خطي من صاحب/أصحاب البحث. وفي حالة القبول يجب ألا تنشر المادة في أية دورية أخرى دون إذن كتابي من رئيس التحرير.

(2) تنشر المجلة الترجمات، والقراءات ومراجعات الكتب والتقارير والمتابعات العلمية حول المؤتمرات والندوات والأنشطة الأكاديمية المتصلة بحقول اختصاصها.

(3) ترحب المجلة بنشر التعقيبات والتعليقات الموضوعية على أبحاث سبق نشرها بالمجلة شريطة أن يتم تحكيم التعليقات المقدمة للنشر من قبل اثنين من المحكمين أحدهما مؤلف البحث الأصلي موضوع التعليق. وفي حالة إجازة التعليق للنشر بالمجلة يتم دعوة مؤلف البحث الأصلي للرد على التعليق إذا رغب في ذلك.

(4) أن يكون البحث مصوغاً بإحدى الطريقتين الآتيتين :

أولاً : البحوث الميدانية : يورد الباحث مقدمة يبين فيها طبيعة البحث ومبرراته ومدى الحاجة إليه، ثم يحدد مشكلة البحث، ثم يعرض طريقة البحث وأدواته، وكيفية تحليل بياناته، ثم يعرض نتائج البحث ومناقشتها والتوصيات المنبثقة عنها، وأخيراً يثبت قائمة المراجع.

ثانياً : البحوث النظرية التحليلية : يورد الباحث مقدمة يمهد فيها لمشكلة البحث، مبيناً فيها أهميته وقيمته في الإضافة إلى العلوم والمعارف وإغنائها بالجديد. ثم يقسم العرض بعد ذلك إلى أقسام على درجة من الاستقلال فيما بينها، بحيث يعرض في كل منها فكرة مستقلة ضمن إطار الموضوع الكلي ترتبط بما سبقها وتمهد لما يليها. ثم يختم الموضوع بخلاصة شاملة له، وأخيراً يثبت قائمة المراجع.

(5) أن يتم توثيق المراجع والمصادر وفقاً لنظام جمعية علم النفس الأمريكية Americn Psychological Association (APA) سواءً أكانت إنجليزية أم عربية.

مثال لتوثيق بحث منشور في دورية :

الخليلي، خليل يوسف وبلة، فكتور يعقوب. (1990). أولويات البحث التربوي في الأردن. **أبحاث اليرموك : سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 6 (3)**، 19 – 340.

مثال لتوثيق كتاب :

السليطي، مريم وعبدالغني، نوال. (1988). **دليل نظم التعليم في المؤسسات التعليمية المختلفة بدولة البحرين** (الطبعة الثالثة). المنامة، البحرين: وزارة التربية والتعليم، مركز المعلومات والتوثيق.

(6) تخضع كافة البحوث المرسلة إلى المجلة إلى فحص أولي من قبل هيئة التحرير لتقرير أهليتها للتحكيم، ويحق لها أن تعتذر عن قبول البحث دون إبداء الأسباب.

(7) تخضع كافة البحوث المنشورة للتحكيم العلمي قبل نشرها في المجلة.

(8) لا يعاد البحث الذي لم تتم الموافقة على نشره إلى الباحث.

(9) يمنح صاحب البحث المنشور نسخة واحدة من المجلة وعشر مستلات من بحثه.

قواعد تسليم البحث :

(1) يقدم الباحث ثلاث نسخ من البحث مطبوعة على ورق (A4) على وجه واحد، وبمسافتين "بما في ذلك الحواشي (الهوامش)، والمراجع، والمقتطفات، والجداول، والملاحق"، وبحواش واسعة (2.5 سم أو أكثر) أعلى وأسفل وعلى جانبي الصفحة.

(2) يقدم الباحث خطاباً مرافقاً للبحث، يفيد أن البحث (أو ما يشابهه) لم يسبق نشره، ولم يقدم للنشر لجهات أخرى، وكذلك لن يقدم للنشر في جهة أخرى في الوقت نفسه لحين انتهاء إجراءات التحكيم.

(3) يعلم صاحب البحث خطياً بتاريخ تسلم البحث والإجراء الذي تم عليه.

(4) يجب أن تحتوي الصفحة الأولى من البحث على عنوان البحث واسم الباحث أو الباحثين وجهة العمل والعنوان ورقم الهاتف ورقم الفاكس أو البريد الإلكتروني (إن وجد). ولضمان السرية الكاملة لعملية التحكيم، يجب عدم ذكر اسم الباحث أو الباحثين في صلب البحث، أو أية إشارات تكشف عن هويتهم. ويمكن ذكر أية عبارات شكر يرغب الباحث في توجيهها إلى المحكمين أو غيرهم ممن ساهموا في تطوير البحث في ورقة مستقلة.

(5) يجب تقديم ملخص للبحث باللغة العربية بحد أقصى (75) كلمة، وآخر باللغة الإنجليزية في حدود (100) كلمة، كل في صفحة مستقلة، على أن يحتوي ذلك عنوان البحث وبدون ذكر لاسم أو لأسماء الباحثين.

(6) يراعى ألا يزيد حجم البحث على ثلاثين صفحة بما في ذلك المراجع والحواشي والجداول والأشكال والملاحق.

(7) إذا استخدم الباحث استبانة أو غيرها من أدوات جمع البيانات، فعلى الباحث أن يقدم نسخة كاملة من تلك الأداة إذا لم يكن قد تم ورودها في صلب البحث أو ملاحقه.

(8) يتعهد الباحث إرسال نسخة من البحث على قرص حاسوب IBM بعد إجراء جميع التعديلات المطلوبة وقبول البحث للنشر في المجلة.

تعبر جميع الأفكار الواردة في المجلة عن آراء كاتبيها ولا تعبر بالضرورة عن وجهة نظر المجلة.

توجه كافة المراسلات المتعلقة بالبحوث إلى :

رئيسة تحرير المجلة الدكتورة هدى حسن الخاجة على العنوان الآتي :

مجلة العلوم التربوية والنفسية

كلية التربية ــ جامعة البحرين

الصخير ص. ب : 32038

دولة البحرين

هاتف : 449504 (973+)

فاكس : 449636 (973+)

البريد الإلكتروني : .jeps@edu.uob.bh

ثالثاً : نموذج قسيمة الاشتراك في المجلة

مجلة العلوم التربوية والنفسية

(مجلة علمية متخصصة محكمة فصلية تعنى
بنشر الأبحاث والدراسات التربوية والنفسية)
تصدر عن كلية التربية ـ جامعة البحرين

سعر بيع العدد: دينار واحد

تكون الاشتراكات السنوية على النحو الآتي :

الأفراد :	**سنة**	**سنتان**	**ثلاث سنوات**
دول مجلس التعاون الخليجي	4 **د. ب**	8 **د. ب**	12 **د. ب**
الدول العربية	6 **د. ب**	10 **د. ب**	14 **د. ب**
البلاد الأخرى	30 **دولاراً أمريكياً**	50 **دولاراً أمريكياً**	70 **دولاراً أمريكياً**

المؤسسات :	**سنة**	**سنتان**	**سنة**
دول مجلس التعاون الخليجي	10 **د. ب**	20 **د. ب**	30 **د. ب**
البلاد الأخرى	40 **دولاراً أمريكياً**	80 **دولاراً أمريكياً**	120 **دولاراً أمريكياً**

الاسم : .... المهنة : ....

العنوان : ....

....

الهاتف : .... الفاكس : ....

البريد الإلكتروني : ....

الاشتراك المطلوب في : ☐ سنة ☐ سنتين ☐ ثلاث سنوات ابتداءً من / /

مرفق: شيك / نقداً بمبلغ /

يكتب الشيك باسم (جامعة البحرين)

ويرسل مع قسيمة الاشتراك إلى العنوان الآتي :

كلية التربية ــ جامعة البحرين ص. ب: 32038 ـ الصخير ـ دولة البحرين

هاتف: 449504 (973+) ـ فاكس : 449636 (973+) ـ البريد الإلكتروني: .Email: jeps@edu.uob.bh

المجلد 2 العدد 3 سبتمبر 2001

كلمة رئيسة هيئة التحرير

تقتضي متطلبات العصر منا المتابعة المستمرة والواعية للمتغيرات المتلاحقة التي تطرأ على واقع الحياة وما يتمخض عنها من مفاهيم وتصورات تربوية تتفق أو تتعارض مع مصالح الإنسان فتصوغ سلوكياته بما يتناسب مع تلك المتغيرات فيما يطلق عليه عصر العولمة طوعا أو كرهاً.

وبما أن التربية هي عملية بناء وتوجيه للإنسان للوصول به إلى مرحلة النضج والكمال، فإن الطروحات التربوية المجردة من أهدافها لن تكون قادرة على تحقيق المسار السليم والمتوازن للإنسان. وإذا لم تكن هذه التربية موجهة نحو الإنسان ذاته، فإنها تقودنا دائماً نحو الفشل الذي يؤدي بدوره إلى التقهقر والتخلف والعجز والبقاء في مؤخرة الركب إن لم تنأ به عن ركب التقدم كلية وتفصلة عنه تماماً.

ولذا فإننا في حاجة حقيقية إلى التطوير التربوي الشامل الذي يهدف إلى التجديد المستمر وإلى صياغة واضحة ورؤية عميقة لمناهجنا التربوية، حتى نقف بقوة واقتدار في مواجهة المد الجارف من جراء الانفتاح العالمي والانفجار المعرفي بكل ما يحويه من غث وثمين لا يمكن الاحتراز منه بسبب التشابك والترابط الوثيق الذي تفرضه تقنية الاتصالات وتوفره سرعة انتقال المعلومات التي تخطت الحدود واخترقت السدود. فهل نحن قادرون على مواجهة ذلك؟

إننا نعتقد أن ميراثنا الحضاري بكل ما فيه من عقائد وأخلاق وتعاليم وتقاليد وعادات يجعلنا قادرين على إثبات هويتنا المتميزة شريطة أن نحافظ أولاً على هويتنا وعلى ثوابتنا وأصولنا وخصوصيتنا الحضارية، والاستفادة ثانياً من الخبرات التربوية عند الحضارات الإنسانية الأخرى بعد تمحيصها وانتقاء الصالح منها. وهذا يجعلنا بالتالي واثقين من أنفسنا متفاعلين غير منعزلين بل مؤثرين فيمن حولنا بما لدينا من مخزون تربوي ثري. فلا تناقض عندنا بعد ذلك بين التأثر الرشيد والأصالة العريقة.

إن إخضاع العملية التربوية لهذه القاعدة هو أمر حيوي لانطلاق عملية تربوية حقيقية تستطيع أن تكون قاعدة عملية للخروج من وهدة التخبط والتقليد الأعمى الملحوظ في كثير من الطروحات التربوية إلى الإنتاج العلمي الرصين، والابتكار الإبداعي الفريد، وإلى المشاركة الفعالة والمؤثرة في المسيرة العلمية العالمية.

ونحن إذ نمر في هذه المرحلة الخطيرة والمشبعة بالتحولات الكبيرة التي يمر بها العالم اليوم لابد أن نكون على المستوى الذي يمكننا من الثبات في مواجهة التحديات التي تعصف بالجميع. ولسنا في الواقع بعيدين عن هذه التحديات بل نحن في مركزها إن لم نكن في القلب منها. فلا بد إذن من أن نأخذ مكاننا في هذا العالم لنثبت قدراتنا وتميزنا وانتمائنا لأمتنا العربية الإسلامية.

إننا إذ نقدم للقارئ العربي هذا العدد وهو الثالث من المجلد الثاني من مجلتنا، لنرجو أن يكون فيه ما ينسجم مع ما نرفعه من شعارات وما نقدمه من طروحات؛ وأن نكون به قد أضفنا لبنة أخرى من لبنات الصرح العلمي لأمتنا العربية لتشمخ بين الأمم التي قرّب بينها عصر العولمة بدرجة كبيرة فأضحى التنافس بينها واضحاً وتجلت مواقعها ومساهماتها في المسيرة العلمية العالمية.

والله من وراء القصد

الدكتورة هدى حسن الخاجة
رئيسة هيئة التحرير

المحتويات

الصفحة	الباب الأول : البحوث العلمية المحكمة	
13	الأنماط الشائعة لرؤى العالم لدى طلبة جامعة البحرين المتخصصين في المجالات العلمية والمتخصصين في المجالات الإنسانية.	أ.د. خليل يوسف الخليلي
45	دراسة تشخيصية مقارنة في السلوك الانسحابي للأطفال التوحديين وأقرانهم المتخلفين عقلياً	د. أميرة طه بخش
77	قدرات التفكير الابتكاري في علاقتها بعادات الاستذكار وقلق الاختبار لدى طلاب التعليم الثانوي والجامعي.	د. عباس عبد علي أديبي
117	أثر وسائل الاتصال والتكنولوجيا المتقدمة في النشاط السياحي من وجهة نظر المسئولين عن القطاع السياحي في المملكة العربية السعودية	د. زكريا بن يحيى لال
	الباب الثاني : رؤى تربوية	
149	الفكر التربوي العربي المعاصر بين إكراهات الواقع ومطامع المستقبل	أ.د. الغالي أحرشاو
	الباب الثالث : أنشطة علمية	
161	**ملخصات رسائل ماجستير التربية التي نوقشت حديثاً في كلية التربية**	
166	فاعلية وحدة مقترحة في المنطق الرياضي على أداء طلاب الصف الثاني الإعدادي للبرهان الرياضي والاستدلال المنطقي.	وحيد عبدالله عبدالرحمن
168	مدى تحقيق كتب اللغة العربية لأهداف المرحلة الابتدائية في دولة البحرين (دراسة تحليلية).	جهينة علي جان
170	نمط الإدارة وعلاقته بتحقيق أهداف المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية.	سامي غازي العتيبي
172	آلية مقترحة لتقييم أداء مدير المدرسة الابتدائية بدولة البحرين لأدواره في ضوء معايير الأداء الفعال.	بهيجة محمد الديلمي
174	الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية لتطبيق نظام التقويم التربوي في التعليم الأساسي بدولة البحرين.	فاطمة عبدالوهاب عبدالله

البـاب الأول

البحـوث العلميـة المحكمـة

الأنماط الشائعة لرؤى العالم لدى طلبة جامعة البحرين المتخصصين في المجالات العلمية والمتخصصين في المجالات الإنسانية

أ.د. خليل يوسف الخليلي
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة البحرين

14
المجلد 2 العدد 3 سبتمبر 2001

الأنماط الشائعة لرؤى العالم لدى طلبة جامعة البحرين المتخصصين في المجالات العلمية والمتخصصين في المجالات الإنسانية

أ.د. خليل يوســـف الخليــلي
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة البحرين

ملخـــص

هدفت هذه الدراسة إلى كشف الأنماط الشائعة لرؤى العالم لدى عينة من طلبة جامعة البحرين المتخصصين في المجالات العلمية والمتخصصين في المجالات الإنسانية وما إذا كانت هذه الرؤية تختلف باختلاف التخصص الذي يدرسه الطالب في الجامعة. استخدمت ثماني قصص تروي أحداثاً تصورية مثيرة للاستغراب، يتبع كل منها خمسة تفسيرات محتملة لما حدث من غرائب في هذه القصص. يقع كل من هذه التفسيرات في واحد من المجالات الآتية: التفسيرات السحرية ، التفسيرات الميتافيزيقية، التفسيرات الروحية، والتفسيرات العقلانية العلمية. يطلب من المستجيب قراءة كل قصة ووضع إشارة أمام كل تفسير بالموافقة عليه أو معارضته، أو التردد في الرأي .

تألفت عينة الدراسة من مائة وتسعة عشر طالباً وطالبة، طبقت عليهم أداة الدراسة في جلسة اختبارية. ولدى تحليل استجاباتهم دلت النتائج على اتفاق طلبة الجامعة من ذوي التخصصات العلمية وذوي التخصصات الإنسانية فيما يمتلكون من رؤية للعالم. وقد مزجت هذه الرؤية بين الرؤية الميتافيزيقية، والرؤية الروحية، والرؤية العقلانية العلمية، والرؤية السحرية. وقد غلبت الرؤية الروحية عليهم والتي عكست طبيعة الثقافة الإسلامية ورؤية الأحداث بأن وراءها جميعاً الله الخالق الذي يسير الكون ويدبره .

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠١/٥/٢٧م * تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠١/٩/٢٥م

15
المجلد 2 العدد 3 سبتمبر 2001

Patterns of Worldview Presuppositions among a Group of the University of Bahrain Students Majoring in Science or Humanity Fields

By
Prof. Khalil Yousef Al-Khalili
College of Edcuation - University of Bahrain

Abstract

This study aimed at identifying the nature of worldview presuppositions held by a group of university students at the University of Bahrain majoring in science or humanity fields. Eight fictitious stories were used for this purpose; each followed by five expected explanations classified into four major categories, which were: magic and mysticism; metaphysics, parapsychology and pseudoscience; spiritism; and rationalism and science. Subjects were asked to read each story and tech- mark each explanation by either agreeing, disagreeing, or unsure.

The sample of the study consists of 119 students enrolled in educational courses offered by the CSollege of Education at the University of Bahrain as minor or major requirements. The instrument was administered to this sample in a class test session.

The date analysis revealed a clear similarity of worldview held by university students at the University of Bahrain irrespective of their major. This worldview seems to be a mixture of magic and mysticism, metaphysics, spiritism, and rationalism. The prevalent worldview among them was spiritism which is highly connected to the Islamic perspective of life and events.

الأنماط الشائعة لرؤى العالم لدى طلبة جامعة البحرين المتخصصين في المجالات العلمية والمتخصصين في المجالات الإنسانية

أ.د. خليل يوســف الخليـلي
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة البحرين

خلفية الدراسة :-

تلعب العلوم والتقنية في الوقت الحاضر دورا كبيراً في تقدم البشرية . وهذا مما دفع العديد من شعوب العالم إلى التسابق في نقلها إلى ديارهم أملاً في اللحاق بركب التطور والحضارة . ويذكر الخليلي (١٩٩٨ب) أن التربويين العلميين في الدول غير الغربية قد تنبهوا إلى محاذير هذا النقل . فمن المعلوم أن علوم الحاضر يغلب عليها أنها غربية وأنها مبنية على أسس وقواعد من ثقافة الغرب

(Ogawa,1986,1996; Baker & Taylor, 1995; Haidar, 1998). ولذلك يرى العديد أن هذا العلم يعكس تاريخاً غربياً ومعتقدات غربية

(Urevbu, 1984 , 1997; Ogawa, 1986, 1989; Ogunniyi, 1988; Cobern, 1990; UNESCO, 1993;)

وعليه فإن استعارة البرامج العلمية ومعها البرامج التقنية في سياقها الغربي لا تلقى قبولاً من التلاميذ

(UNESCO, 1993; Urevbu, 1984; Kawagley, Norris-Tull & Norris-Tull, 1998)؛ فيشعر التلميذ أن علوم المدرسة غير مرتبطة بحياته ولا تعينه في تفسير الظواهر البيئية المحيطة به. فيلجأ في تفسير هذه الظواهر إلى ما يسمى بمعرفة عالم الحياة (life - world knowledge) أو ما يسمى برؤية العالم (world view) والتي تعكس ثقافة المجتمع التي يسهم في تشكيلها ما يسمى بالآخرين المهمين وهم الوالدان والأقران Solomon, 1987; Baker & Toylor,1995 Haidar, 1998;)؛ حيدر، ١٩٩٦، ١٩٩٧. (وهم يفضلون هذه التفسيرات على التفسيرات العلمية مع توافر الأدلة المنطقية والتجريبية على هذه التفسيرات العلمية (Waldrip & Taylor, 1994).

ونحن أمة عربية لها تراثها وثقافتها لسنا بمعزل عن العالم فيما يمر به من تقدم علمي متسارع، وما يعايشه في عصر المعلوماتية، وما يفرزه من أوجه متعددة للتقنية. ننقل العلوم من مختلف منابعها إلى ديارنا ونسهم فيها بمختلف مجالاتها سواء من خلال عقولنا التي هاجرت إلى بؤر النشاط أو التي آثرت أن تعيش في بيئتها العربية. فكيف بنا من اختيارها وتقديمها لأجيال الأمة في المناهج المدرسية مع المحافظة على الهوية الثقافية ؟ ما التقنيات التي تناسبنا لنبدع فيها كما أبدع غيرنا من الأمم كاليابان مع المحافظة على ثقافتنا؟ فاليابان نقلت كما يقول الخليفة (٢٠٠٠) ولكنها حافظت على هويتها. فهلا تأسينا بها ؟ يؤكد الخليلي (٢٠٠٠) على أهمية هذا التأسي بالتجربة اليابانية، ننقل العلوم ونوائمها مع ثقافتنا وهويتنا. وكما يقول العاني (٢٠٠١) «فإننا كتربويين عرب مسلمين لنا تصورنا عن الحياة والإنسان والكون والمنشأ والمصير المختلف عن تصور الغرب ومنطلقاته صلحت لهم هذه المنطلقات والتصورات أو لم تصلح لهم، فنحن طلاب علم ننظر، وندقق، وننقد، ونستفيد، إلا أننا نقلد ولا نستنسخ ولا نحاكي عن طريق ببغاوية الصدى والترجيع» (ص ص ٢٢٤- ٢٢٥).

ويذكر حيدر (١٩٩٧) أن مصطلح رؤى العالم قد دخل تدريس العلوم مع بداية التسعينيات، مع أنه نشأ أساساً في الفلسفة وبخاصة على أيدي الفلاسفة الألمان . ويذكر أن هذا المصطلح قد انتقل إلى علم الأنثروبولوجيا مع نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين. وبعد استعراض عدد من تعريفاتهم لهذا المصطلح، خلص حيدر إلى أن «رؤية العالم في أي ثقافة من الثقافات تتشكل خلال تفاعل أفرادها مع العالم الطبيعي حولهم، وتتكون خلال مئات السنين، وتنتقل من جيل إلى آخر حيث تمتد جذورها إلى لا وعي الثقافة. ويمكننا القول أن رؤية العالم عند علماء الأنثروبولوجيا تتعلق بالطريقة التي تبدو فيها الذات والآخر (الطبيعة والمجتمع والكون عامة) عند مجموعة من الناس فضلاً عن كيفية تفاعلهم معها» (ص، ١٥١) .

أما بالنسبة للتربويين العلميين، فيذكر حيدر (١٩٩٧) أن رؤية العالم عندهم هي: «مجموعة من المسلمات والافتراضات والمعتقدات عن الذات والآخر (الطبيعة والمجتمع والكون عامة) التي يحملها مجموعة من الناس ويتفاعلون مع الآخر على ضوئها بوعي أو بدون وعي» (ص ١٥١). وقد نبع اهتمامهم برؤية العالم نظراً لدورها المهم في العملية التعليمية. إذ إنها كما يقول كوبرن (Cobern, 1991): «تشكل الأساس الذي تبنى عليه الأطر

المعرفية للعملية التعليمية» (P, 121) ففهمنا الدقيق لطبيعة رؤية العالم في ثقافة معينة ومقارنة ذلك برؤى العالم من منظور العلم سوف يمكننا، كما يقول حيدر، (١٩٩٧) من إعداد مناهج علوم، ومن ابتكار طرق تدريس تلائم المتعلمين، مما يسهل عليهم التعامل مع العلوم والاستفادة منها بصورة أفضل» (ص، ١٥٥) .

وخلاصة القول فإن اهتمام التربويين العلميين في المجتمعات غير الغربية بنقل علوم الغرب إلى مجتمعاتهم المختلفة ثقافياً كما يعرفونها قادهم إلى التفكير بما أطلق عليه مسمى رؤية العالم (World view) (انظر Cobren,1991). وهي بالنسبة لهم مجموعة المعتقدات التي يتملكها الفرد في شعوره أو في (لا شعوره) عن أساس أو جوهر الحقيقة (narure of reality basic)؛ وتعتمد هذه على الثقافة. وهي بعامة في (اللاشعور)، وتقوم بتنظيم العقل، وتظهر على شكل أحكام مسبقة تدفع الشخص ليشعر، ويفكر، ويتصرف، ويستجيب بطريقة محددة يمكن توقعها أو التنبؤ بها (Ogawa, Yandila, & Oladele ,1995; Heylighen, 2000 . (Ogunniyi, Jegede,

يظهر مما تقدم أن رؤية الشخص للعالم لها أهمية تنظيمية . وهي ليست فقط المنظم الآلي للفرد في البيئة الاجتماعية من الناحية العضوية ، بل هي الإطار الثقافي الديناميكي الذي يقرر إمكانية تمثل فكرة جديدة في البناء المعرفي للفرد. (Heylighen, 2000) فالبيئة الاجتماعية الثقافية تحدد وبدرجة كبيرة كيف يتعامل الفرد مع المثيرات في استدلالاته وتصرفاته (الخليلي وحسن، ٢٠٠١). ويشترك الناس من بيئة اجتماعية ثقافية معينة في مجموعة من القيم والمعتقدات والتصورات(ethos) والأساطير والخرافات التي تنظم أفكارهم وتصرفاتهم. ومعنى ذلك، أن رؤية العالم تعتمد على البنية الاجتماعية الثقافية للمجتمع . (Jegede & Okebukola,1991) وقد انصب اهتمام العديد من الباحثين بالثقافة حول موضوعات ذات صلة برؤية العالم تحت مسميات متنوعة مثل :

- **البنائية السياقية أو الموقفية Contextual Constructivism**

  وهي ما يسمى بحركة بياجية الجديدة Neo - Piagetian
- **اجتماعية المعرفة Sociology of Knowledge**
- **علم الإنسان Anthropology**
- **البيئة الثقافية الاجتماعية Sociocultural Environment**

وقد خلص أوجيني وزملاؤه (Ogunniyi, et al.,1995) من مراجعة شاملة لهذه الدراسات إلى أنها تكشف عما يأتي :

أ– أن التربية بما فيها التربية العلمية تساعد في نقل جوانب ملموسة من التراث الثقافي للناس.

ب– يتم التعلم المدرسي في سياق اجتماعي لا يمكن إغفاله.

ت– تؤثر البيئة الاجتماعية الثقافية في التعلم.

ث– ليس بالسهولة أن تحل الرؤية العلمية السليمة مكان المفاهيم البديلة غير السليمة عن الظواهر العلمية.

ج– تدريس العلوم لا يضمن لنا أن معلمي العلوم ينقلون رؤية علمية صحيحة عن العلوم، أو أنهم يبينون محدودية المفاهيم البديلة التي يمتلكها التلاميذ عن المفاهيم العلمية.

من العوامل التي تلعب دوراً حاسما في الاستدلال العلمي في الدول غير الغربية هو ما يسمى بالتفسيرات التقليدية.(traditional explanations) وقد كشفت الدراسات التي تناولت هذا المجال عن أن الناس في هذه الدول وحتى معلمي العلوم أنفسهم ينطلقون من رؤية العالم والتي هي في الغالب غير علمية، في تفسير الظواهر والأحداث (Wildy & Wallce, 1995 (Okebukola & Jegede,1990; Ogunniyi et al ., 1995; Waldrip & Taylor,1994;

فالمعرفة التي يأتي بها المعلم والتلاميذ إلى حجرة الصف والتي اكتسبوها من ثقافتهم تلعب دوراً حاسماً في تعلمهم العلوم المدرسية (Kawagley, et al., 1998). فهم لا يرون العلوم إلا من خلال ثقافتهم و رؤيتهم للعالم . وربما يصدق على ذلك المبدأ الذي يدافع عنه باركلس وكير (Barlkes & (Carre, cited in Okebukola & Jedge, 1990.

وهو: «أننا لا نرى الأشياء كما هي بل نراها كما نحن عليه»

(we do not see things as they are but as we are)

مثل هذه الرؤية للعالم والتي ينظر من خلالها التلاميذ ومعلموهم إلى التفسيرات العلمية، تصبح مضللة لهم علاوة على أنها تحد من أفقهم؛ ويظهر لديهم ما يسمونه أساطير أو خرافات العلوم المدرسية. (Smoliz & Nunnan, cited in Ogunniyi, et al., 1995) وبالمقابل يضعون ثقة عالية بالتفسيرات التي تنبع من رؤيتهم للعالم. أي يحدث عندهم نبذ الفلسفة

الوضعية (الصحة المعرفية لحقائق العلم) مقابل الاعتراف بصدق ومعقولية رؤية العالم التي يأتي بها المعلم وطلابه إلى العملية التعليمية التعلمية .

وفي سياق تفسير مثل هذه الظاهرة ، يُعِدُّ سمولز و ننان (Smoliz & Nunnan, cited in Ogunniyi, et al., 1995) أن الكتاب المدرسي والمعلم هما وراء تقديم صورة خاطئة أو أسطورية أو خرافية عن العلم نابعة من الفهم المجزأ والمتناقض لوجهات النظر الفلسفية المختلفة عن العالم. ولذلك فإن البعض وبشكل خاص في المجتمعات غير الغربية (Prophet, 1990; Cobern, 1991) يدعو إلى تقديم التربية العلمية في إطار فلسفي مناسب يأخذ في الحسبان رؤية العلم الشائعة بين أفراد المجتمع والتي يدعوها البعض (George & Glasgow, 1988) علوم الشارع والتي تكون مختلفة عن الرؤية العلمية الغربية. أي أن تقديم المعرفة العلمية للطلبة في الدول غير الغربية يجب ألا يغفل أبداً ثقافة المجتمع، ويجب أن يأخذ بالحسبان التفسيرات الثقافية للأحداث والظواهر.

نادى أوجيوني (Ogunniyi, 1988) بأن يبذل التربويون العلميون جهوداً مخلصة في تضييق الهوة بين الرؤى العلمية، والرؤى التقليدية للعالم، من خلال تلمس أوجه الاتفاق والتعارض فيما بينهما ، واختيار من العلم ما يلبي حاجات التلاميذ وينسجم مع ثقافتهم؛ أي العمل على ما سماه تنغيم (harmonization) رؤى العلم مع حاجات التلاميذ وثقافتهم. وهنا يجب تحديد العوامل الحاسمة التي يمكن أن تؤدي بالمتعلم إلى نبذ الرؤية العلمية، ومعالجتها بطريقة تقلل من تشويش المتعلم.ومن المفيد تسليط الضوء على فوائد الرؤية العلمية ونقائصها وتشجيع المتعلم على اتخاذ قرارات مستنيرة حكيمة في حياته.

دلت نتائج دراسة أجريت في مجتمع غربي (Rowell, Dawson, & Lyndon1990) على فعالية التنغيم بين الرؤية العلمية والرؤية غير العلمية للمناهج العلمية. كما دلت دراسة أجريت في نيجيريا بوصفها دولة أفريقية في العالم الثالث على فعالية التنغيم هذه (Jegede & Okebukola, 1991). مثل هذه النتائج دعت بعض الباحثين (Baker & Taylor, 1995) إلى المناداة بتحليل الرؤية التقليدية للمتعلم، وتقديم الرؤية العلمية بحيث ترتبط مع الثقافة بشكل متناغم ، إذ إنَّ هذه الطريقة هي الأكثر نجاعة في مساعدة التلاميذ على اكتساب المعارف العلمية دون إحساس بأي تعارض فيما بين الثقافة والعلم. ولعله من المفيد أن نذكر في هذا السياق أن التربوي الياباني أوجاوا (Ogawa, cited in Ogunniyi, et al., 1996) كان قد اقترح نموذجا يبين فيه أن هنالك تعارضاً بين الثقافة التقليدية والثقافة العلمية، إلا أنه

تراجع عن هذا الموقف فيما بعد، و لم يعد يعتقد أن الرؤية العلمية للعالَم يمكن أن تكون ضد الرؤية التقليدية للعالَم .

مشكلة الدراسة :

تتمثل مشكلة الدراسة بمعرفة رؤية العالم الشائعة لدى طلبة الجامعة بدولة البحرين والذين هم من إفراز مناهج الثانوية العامة بفرعيها العلمي والأدبي، وما إذا كانت هذه الرؤية تختلف باختلاف التخصص. ويمكن صياغة هذه المشكلة بالسؤال الآتي: ما الأنماط الشائعة لرؤية العالم لدى طلبة الجامعة بدولة البحرين؟ وهل تختلف هذه الرؤية لدى المتخصصين في المجالات العلمية عنها مما لدى المتخصصين في المجالات الإنسانية ؟

هدف الدراسة :

هدفت الدراسة الحالية إلى كشف الأنماط الشائعة لرؤى العالم لدى طلبة جامعة البحرين المتخصصين في المجالات العلمية والمتخصصين في المجالات الإنسانية. كما هدفت إلى معرفة ما إذا كانت هذه الرؤى تختلف باختلاف التخصص الذي يدرسه الطالب في الجامعة.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة :

يتمثل مجتمع الدراسة من طلبة جامعة البحرين المتخصصين في المجالات العلمية التقليدية (الكيمياء، الأحياء، الرياضيات، الحاسوب) والتخصصات الإنسانية (رياض الأطفال، الآداب بمختلف فروعها) .

عينة الدراسة :

تألفت عينة الدراسة من ١١٩ طالباً وطالبة من طلبة جامعة البحرين الذين يدرسون مقررات تربوية إما لكونهم من طلاب كلية التربية، وهؤلاء هن متخصصات في رياض الأطفال؛ أو لكونهم من كليتي العلوم والآداب الذين يدرسون مقرر طرق تدريس العلوم أو مقرر التقويم التربوي بوصفهما من متطلبات التخصص الفرعي في التربية. ولدى تصنيفهم في مجالين وهما : العلوم ، والإنسانيات كان عددهم ٨٢ في المجالات العلمية، ٣٧ في المجالات الإنسانية. أما توزيعهم بحسب الجنس، فكانوا : ١٤ ذكراً ، و١٠٥ إناث .

أداة الدراسة

اتبع في الدراسة الحالية طريقة أوجيني وزملائه (Ogunniyi, et al., 1995) في التعرف إلى رؤية العالم التي يمتلكها الطلبة. وتتمثل هذه الطريقة باستخدام ثماني قصص تصورية يتبع كلاً منها خمسة تفسيرات محتملة لما حدث من غرائب في هذه القصص. يقع كل من هذه التفسيرات في واحد من المجالات الأربعة الآتية:

التفسيرات السحرية Magic & Mysticism

وهي التفسيرات التي تتصل بقوى سحرية خارقة للطبيعة وغرائب ليس لها تفسيرات.

التفسيرات الميتافيزيقية (ما وراء الطبيعة التخاطر والعلم الزائف) Metaphysics Parapsychology-Pseudoscience

وهي التفسيرات التي تتصل بقوى غير مادية، أو بقوى بشرية غير مفسرة بالقوانين العلمية المعروفة، أو بموجب أفكار تبدو علمية ولكنها تنطوي على مغالطات.

ويقصد بما وراء الطبيعة metaphysics أن يفسر الفرد الأحداث على اعتبار أن الأشياء تحدث منفصلة عن الجسم المادي .

أما التخاطر Parapsychology ، فيقصد به أن يفسر الفرد الأحداث باللجوء إلى قوة آدمية غير قابلة للتفسير بالقوانين العلمية المعروفة .

أما العلم الزائف Pseudoscience فيقصد به أن يفسر الفرد الأحداث باللجوء إلى فكرة تبدو ظاهرياً صحيحة علمياً، ولكنها تحتوي على أفكار غير صحيحة علمياً .

التفسيرات الروحية Spiritism

وهي التفسيرات التي تستند إلى رَجْع الحادثة إلى قدرة الله، أو إلى أرواح خفية، أو إلى الشياطين، أو إلى قوة السلف.

التفسيرات العقلانية والعلمية Rationalism & Scientific

وهي التفسيرات التي تستند إلى العقل، وإلى القوانين العلمية السليمة .

وقد أخذت هذه القصص من دراسة (أوجيني وزملائه) (Ogunniyi, et al., 1995) حيث تمت ترجمة هذه القصص إلى اللغة العربية مع مراعاة استبدال كلمة الآلهة إلى الله حيثما وردت، وذلك لأننا في المجتمعات الإسلامية نؤمن بوحدانية الله تعالى، ولا نؤمن بتعدد الآلهة. عُرضت الترجمة مع النص الإنجليزي على ثلاثة من الزملاء المتخصصين في التربية العلمية من أعضاء هيئة التدريس حملة الدكتوراه في جامعة البحرين، وذلك للتأكد من سلامة الترجمة وانسجام النص العربي مع البعد الثقافي للمجتمع المحلي. وتم استيعاب جميع الملاحظات التي أبديت وأخرجت الأداة بصورتها النهائية (انظر الملحق رقم ١) .

تتطلب الأداة أن يقوم المستجيب بقراءة كل من هذه القصص بعناية وتدبر، ثم يبدي رأيه بكل من التفسيرات الخمسة التي تليها على سلم ثلاثي هو: موافق وتساوي ٢، معارض وتساوي ١، ومتردد وتساوي صفراً . وهذا السلم ليس رتبياً بل اسمياً بغرض التمييز لهذه الاستجابات.

طبقت الأداة على مجموعة من طالبات جامعة البحرين المتخصصات في رياض الأطفال وعددهن ٣٤ طالبة وذلك للتأكد من سلامة فهمها ومن الاستجابة السليمة لها. وقد تم استيعاب الاستفسارات بإجراء تعديلات طفيفة لا تخل بالمعنى.

يتم تحليل الاستجابات وفرزها وتصنيفها في أربعة مجالات رئيسة وذلك حسبما ورد في دراسة أوجيني وزملائه (Ogunniyi, et al., 1995) وهذا التصنيف هو المبين في الجدول رقم (١).

الجدول (١) : توزيع تفسيرات القصص بحسب نوعها

نوع التفسير	رقم التفسير	رقم القصة	نوع التفسير	رقم التفسير	نوع التفسير
التفسيرات السحرية	الرابع	الأولى	**التفسيرات الروحية**	الأول	الأولى
	الخامس	الأولى		الثالث	الأولى
	الثاني	الثانية		الثالث	الثالثة
	الرابع	الثانية		الثالث	الرابعة
	الأول	الخامسة		الرابع	الرابعة
	الثاني	السابعة		الخامس	الرابعة
	الرابع	الثامنة		الخامس	السادسة
				الثالث	السابعة
				الثالث	الثامنة
التفسيرات الميتافيزيقية	الأول	الثالثة	**التفسيرات العقلانية العلمية**	الثاني	الأولى
	الثاني	الثالثة		الأول	الثانية
	الأول	الرابعة		الثالث	الثانية
	الثاني	الخامسة		الرابع	الثالثة
	الرابع	الخامسة		الثاني	الرابعة
	الثاني	السادسة		الثالث	الخامسة
	الثالث	السابعة		الخامس	الخامسة
	الرابع	السابعة		الأول	السادسة
	الأول	الثامنة		الأول	السابعة
				الرابع	السابعة
				الثاني	الثامنة
				الخامس	الثامنة

صدق الأداة وثباتها :

اعتمد أوجيني وزملاؤه (Ogunniyi, et al., 1995) على آراء المحكمين في قياس الصدق البنائي للأداة . إذ عرضوا مجموعة القصص والتفسيرات الممكنة لكل منها مع تصنيف هذه التفسيرات في مجالاتها الأربعة والتعريف الإجرائي لكل مجال على مجموعة من المحكمين مؤلفة من عشرة أشخاص متخصصين في التربية العلمية، والتاريخ، الفلسفة، والعلوم الاجتماعية. وطلب منهم إبداء الرأي في رؤية العالم المتضمنة في كل تفسير من التفسيرات التي تتبع كل قصة، بالإضافة إلى القصص نفسها. وفي ضوء ملاحظات هؤلاء المحكمين، انتهت الأداة بهذه القصص الثماني، وبالتفسيرات الخمسة الممكنة لكل منها (انظر الملحق رقم١).

أما من حيث الصيغة المعربة لهذه الأداة، فقد اعتمد الباحث الحالي في صدقها على آراء زملائه الثلاثة المتخصصين في التربية العلمية الذين طلب منهم إبداء الرأي في الترجمة وفي تصنيف التفسيرات في مجالاتها الأربعة مع مراعاة استخدام لفظ الجلالة الواحد الأحد حيثما وردت تفسيرات روحية تعزو الحادثة إلى الآلهة .

أما ثبات الأداة، فلم يقم أوجيني وزملاؤه باستخراج أي مؤشر له. ولكن الباحث الحالي قام باستخراج معامل ثبات الاستقرار عن طريق إعادة تطبيق الأداة على العينة الاستطلاعية المؤلفة من أربع وثلاثين طالبة من طالبات الجامعة المتخصصات في رياض الأطفال. ومع التحفظ، قام باستخراج درجة لكل طالبة على كل قصة من مجموع الدرجات التي تحصل عليها بحسب درجة موافقتها على التفسيرات الخمسة التي تلي القصة وفق السلم الثلاثي المشار إليه سابقاً، وذلك لأن المقياس هو اسمي وليس رتبياً. ولدى إيجاد معامل الارتباط بين الاختبارين القبلي والبعدي حصل على التقديرات ثبات الاستقرار للأداة على كل من القصص الثماني وعلى الأداة ككل التي يوضحها الجدول رقم (٢). وهي كما تبدو ليست مرتفعة وكانت في أعلاها ٦٦ر٠ لكل من القصتين الرابعة والثامنة؛ وفي أدناها ١٧ر٠ للقصة الثالثة. كما كان معامل ثبات الاستقرار للأداة ككل ٦٢ر٠ وهي مؤشرات مقبولة لغرض الدراسة مع انخفاض أحدها، وربما يكون منشأ ذلك عدم ملاءمة الطريقة المستخدمة في تحديد ثبات الأداة.

يجدر التنويه أن الأداة نفسها قد جرى تعريبها من قبل حيدر (١٩٩٧) وتم استخراج

ثباتها بالطريقة النصفية فكان ٠,٨٢ وقد طبقت الأداة على عينة من الطلبة المعلمين في الإمارات واليمن، وأسفرت عن كشف طبيعة رؤية العالم الشائعة لدى هذه الفئة من المجتمعين بشكل جيد .

الجدول (٢) : قيم معامل ثبات الاستقرار للأداء على كل من القصص الثماني في الأداة وعلى الأداة ككل

القصة	معامل ثبات الاستقرار لتفسيراتها
القصة الأولى	٠,٦١
القصة الثانية	٠,٥٨
القصة الثالثة	٠,١٧
القصة الرابعة	٠,٦٦
القصة الخامسة	٠,٥٦
القصة السادسة	٠٠,٥٠
القصة السابعة	٠,٥٥
القصة الثامنة	٠,٦٦
الأداة مجملة	٠,٦٢

جمع البيانات وتحليلها :

جرى تطبيق أداة القياس على العينة المذكورة، آنفاً في جلسة اختبارية في إحدى المحاضرات لمقرر التربية الذي يدرسونه بإشراف الباحث وزميله الذي يدرس المقرر. ثم أدخلت البيانات في ذاكرة الحاسوب، واستخدمت الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS لاستخراج التكرارات وحساب اختبار كاي تربيع لمقارنة نسب الاستجابات لكل من التفسيرات بحسب التخصص.

نتائج الدراسة

تسهيلاً لعرض النتائج جرى تصنيفها في أربع فئات بحسب مجالات رؤية العالم التي تكشفها الأداة . وفيما يأتي هذه النتائج :

أولاً : النتائج ذات الصلة بالتفسيرات السحرية والغرائب

دلت نتائج الدراسة (انظر الجدول رقم ٣) على عدم وجود أية اختلافات فيما بين المتخصصين في العلوم، والمتخصصين في الإنسانيات على أي من التفسيرات السحرية السبعة التي شملتها الأداة. إذ لم يكن لقيمة كاي تربيع دلالة إحصائية لأي من هذه التفسيرات، بمعنى أن المتخصصين في العلوم، والمتخصصين في الإنسانيات متفقون على هذه التفسيرات.

ولدى التدقيق في النسب الواردة في الجدول، يتضح أن التفسير الرابع للقصة الأولى «أنه واحدة من الغرائب التي لم يكتشف لها حل» قد حظى بأعلى نسبة من الموافقة من عينة الدراسة ككل حيث كانت ٤ر٨٢٪. وجاء في المرتبة الثانية التفسير الرابع للقصة الثامنة «ليسوا هم الكائنات الحية الوحيدة في هذا الكون»، حيث حظى بنسبة ٣ر٦١٪ من موافقة مجمل أفراد العينة. وكانت الموافقة على التفسير الثاني للقصة السابعة مرتفعة إلى حد ما (١ر٥٧٪)؛ ويتعلق هذا التفسير بكون الحيوانات أقرب إلى الطبيعة. ومن الواضح أن التفسيرات التي تتصل بالسحر بشكل صريح، لم تلق موافقة تذكر مثل التفسير الرابع للقصة الثانية «كان المشاهدون تحت تأثير سحري» إذ كانت نسبة الموافقة على هذا التفسير ١٦٪ وتردد في الموافقة عليه ما يزيد على نصف الأفراد (١ر٥٢٪) وعارضه ما يقرب من الثلث (٩ر٣٠٪). كما كانت نسبة الموافقة منخفضة على التفسير الأول للقصة الخامسة، والتي تتحدث عن الشفاء من خلال الاستعانة بالشياطين في الطب الشعبي، وهو التفسير الآتي «الطب الشعبي أفضل من الطب الحديث» إذ كانت نسبة الموافقة عليه ٣ر١٤٪ ، في حين عارضه ٩ر٤٢٪ من العينة مجملة.

وبصورة إجمالية يتضح من الجدول رقم (٣) أن أفراد العينة يعتقدون بوجود الغرائب التي يصعب تفسيرها، ويعتقدون بوجود كائنات حية في الكون غير التي توجد على الأرض، ويرون أن الحيوانات أقرب إلى الطبيعة منا. ولكنهم لا يعتقدون بالتفسيرات السحرية للأحداث. وقد كانت النسبة الإجمالية للموافقة على جميع التفسيرات السحرية ٣٩٪، والمعارضة ٥ر٣١٪ ، والتردد في الرأي ٥ر٢٩٪ .

الجدول (٣): نسب شيوع التفسيرات السحرية والتبصر (النور الباطني)
و قيم كاي تربيع للمقارنة فيما بين المتخصصين في المجالات العلمية والمتخصصين
في الإنسانيات في كل من هذه التفسيرات

رقم التفسير والقصة	التفسير	موافق	متردد	معارض	قيمة كاي تربيع للمقارنة بحسب التخصص	مستوى الدلالة
التفسير الرابع للقصة الأولى	إنه واحدة من الغرائب التي لم يكتشف لها حل .	٩٨ ٨٢,٣%	٤ ٣,٤%	١٧ ١٤,٣%	٢,٤٩	٠,٤٨
التفسير الخامس للقصة الأولى	التفسيرات السابقة جميعها مقبولة عندي .	١١ ٩,٢%	٦٦ ٥٥,٥%	٤٢ ٣٥,٣%	١,٢٩	٠,٥٢
التفسير الثاني للقصة الثانية	إن هذه القصة من الغرائب التي يصعب تفسيرها .	٣٩ ٣٢,٨%	٣٤ ٢٨,٦%	٤٦ ٣٨,٧%	٤,٧٧	٠,٠٩
التفسير الرابع للقصة الثانية	كان المشاهدون أنفسهم تحت تأثير سحري .	١٩ ١٦,٠%	٦٢ ٥٢,١%	٣٨ ٣١,٩%	٠,١٢	٠,٩٤
التفسير الأول للقصة الخامسة	الطب الشعبي أفضل من الطب الحديث .	١٧ ١٤,٣%	٥١ ٤٢,٩%	٥١ ٤٢,٩%	١,٦٧	٠,٤٣
التفسير الثاني للقصة السابعة	الحيوانات أقرب إلى الطبيعة منا.	٦٨ ٥٧,١%	١٥ ١٢,٦%	٣٦ ٣٠,٣%	٢,١١	٠,٣٥
التفسير الرابع للقصة الثامنة	ليسوا هم الكائنات الوحيدة في هذا الكون .	٧٣ ٦١,٣%	١٤ ١١,٨%	٣٢ ٢٦,٩	٣,١٣	٠,٣٧
إجمالي التفسيرات		٣٩,٠%	٢٩,٥%	٣١,٥%		

ثانياً : النتائج ذات الصلة بالتفسيرات الميتافيزيقية

دلت نتائج الدراسة (انظر الجدول رقم ٤) على عدم وجود أية اختلافات فيما بين المتخصصين في المجالات العلمية، والمتخصصين في الإنسانيات على أي من التفسيرات الميتافيزيقية التسعة التي شملتها الأداة؛ إذ لم يكن لأي من قيم كاي تربيع دلالة إحصائية لأي من هذه التفسيرات. وهذا يعني اتفاق المتخصصين في العلوم، وفي الإنسانيات في الرأي على هذه التفسيرات.

لدى التدقيق في النسب الواردة في الجدول رقم (٤) يتضح أن التفسير الرابع للقصة السابعة «التغيرات البسيطة بتيارات الهواء وحركة الأرض تدركها الحيوانات بغرائزها» إذ كانت نسبة الموافقة على هذا التفسير ٧١ر٤٪. كما حظي التفسير الأول للقصة الرابعة «عندما يموت الإنسان تبقى روحه حية» بنسبة مرتفعة من الموافقة (٧٠ر٦٪). ويتصل هذا التفسير بالدين الإسلامي، حيث إننا نؤمن بموت الجسد فقط وليس بموت الروح والتي

ترتفع إلى خالقها عند موت الجسد وتبقى في حياة البرزخ إلى يوم القيامة، ولذلك جاءت إجابات أفراد العينة منسجمة مع تكوينهم الثقافي .

وحظي التفسير الميتافيزيقي الأول للقصة الثالثة « إدراك لما هو خارج النطاق الحسي بنسبة مرتفعة ٦٣٪ من الموافقة. وحظي بالنسبة نفسها التفسير الميتافيزيقي الثاني للقصة الخامسة المعالجة بالطب الشعبي يتفق مع نظرة المجتمع التي تعيش فيه الفتاة لعلاقة السبب بالنتيجة لمثل هذا المرض». كما حظي التفسير الميتافيزيقي الأول للقصة الثانية بنسبة موافقة تقرب من نصف الأفراد (٤٧ر١٪) والذي ينص على أن الرؤيا العقلية أبعد من الرؤيا البصرية في مشاهدة الصديق الذي فكر فيه الشخص.

عارض ما يزيد على نصف العينة (٥٦ر٣٪) التفسير الثاني للقصة السادسة الذي ينص على أن «القوة المغناطيسية هي قوة حيوية تستقر في البذور، وتسبب إنباتها». في حين كانت الموافقة على هذا التفسير منخفضة (١٧ر٦٪). وتعكس هذه النسب معرفة بأن القوة المغناطيسية لا تستقر، وأنها ليست قوة حيوية.

ويتضح مما تقدم أن شيوع تفسيرات الميتافيزيقية لدى أفراد العينة كان ينسجم مع تكوينهم الثقافي الذي فيه إيمان بالغيب وبقاء الروح بعد الموت إلى حين يوم القيامة. وقد كانت النسبة الإجمالية للموافقة على جميع التفسيرات الميتافيزيقية ٤٥٪ والمعارضة ٣٥ر٥٪ والتردد في الرأي ١٩ر٥٪ .

الجدول (٤) : نسب شيوع التفسيرات الميتافيزيقية وقيم كاي تربيع للمقارنة فيما بين المتخصصين في المجالات العلمية، والمتخصصين في الإنسانيات في كل من هذه التفسيرات

رقم التفسير والقصة	التفسير	موافق	متردد	معارض	قيمة كاي تربيع للمقارنة بحسب التخصص	مستوى الدلالة
التفسير الأول للقصة الثالثة	إدراك لما هو خارج النطاق الحسي .	٧٥ %٦٣,٠	١١ %٩,٢	٣٣ %٢٧,٧	٣,٥٥	٠,١٧
التفسير الثاني للقصة الثالثة	رؤية عقلية أبعد من الرؤية البصرية .	٥٦ %٤٧,١	١٠ %٨,٤	٥٣ %٤٤,٥	٢,١٥	٠٣٤.
التفسير الأول للقصة الرابعة	عندما يموت الإنسان تبقى روحه حية .	٨٤ %٧٠,٦	٢٠ %١٦,٨	١٥ %١٢,٦	٤,٩٦	٠,٠٨
التفسير الثاني للقصة الخامسة	المعالجة بالطب الشعبي تتفق مع نظرة المجتمع الذي تعيش فيه الفتاة لعلاقة السبب بالنتيجة لهذا المرض .	٧٥ %٦٣,٠	٧ %٥,٩	٣٧ %٣١,١	١,٠٧	٠,٥٩
التفسير الرابع للقصة الخامسة	لا يتوقف الطب الشعبي عند حد التعامل المباشر أو غير المباشر مع الأحداث بل يتعامل مع الأحداث غير المرئية.	٣٥ %٢٩,٤	٣٠ %٢٥,٢	٥٤ %٤٥,٤	١,٤٩	٠,٤٧
التفسير الثاني للقصة السادسة	القوة المغناطيسية هي قوة حيوية تستقر في البذور وتسبب إنباتها.	٢١ %١٧,٦	٣١ %٢٦,١	٦٧ %٥٦,٣	٥,٧٢	٠,٠٦
التفسير الثالث للقصة السابعة	أرواح الحيوانات تزودها بالتحذيرات المسبقة عن الأحداث والمخاطر الحتمية .	٢٥ %٢١,٠	٤٨ %٤٠,٣	٤٦ %٣٨,٧	٠,٢٣	٠,٨٩
التفسير الرابع للقصة السابعة	التغيرات البسيطة بتيارات الهواء وحركة الأرض تدركها الحيوانات بغرائزها .	٨٥ %٧١,٤	٥ %٤,٢	٢٩ %٢٤,٤	٠,٤٥	٠,٨٠
التفسير الأول للقصة الثامنة	يصدر عنهم قوى خارقة أو قوى لا يمكن كشفها بالأجهزة العلمية .	٢٦ %٢١,٨	٤٧ %٣٩,٥	٤٦ %٣٨,٧	١,٣٦	٠,٥١
إجمالي التفسيرات		%٤٥,٠	%١٩,٥	%٣٥,٥		

ثالثاً : النتائج ذات الصلة بالتفسيرات الروحية

دلت نتائج الدراسة (انظر الجدول رقم ٥) على اتفاق ذوي التخصصات العلمية، وذوي التخصصات الإنسانية في الرأي على ثمانية من التفسيرات التسعة التي تتصل بالأرواح. إذ لم يكن لأي من قيم كاي تربيع دلالة إحصائية في كل من هذه التفسيرات. في حين كانت قيمة كاي تربيع ذات دلالة إحصائية في حالة التفسير الثالث للقصة الأولى (كاي تربيع تساوي ١٢ر١٤، د ج = ٢، ذات دلالة على مستوى α = ٠٠١ر٠). وبالرجوع إلى الجدول رقم (٦) يتضح أنه في حين كانت نسبة الذين وافقوا على أن هذا التفسير «إنه قضاء لله باختفاء الطائرات والسفن وموت من فيها» ٦ر٨٦٪ من ذوي التخصصات العلمية، كانت نسبة الذين وافقوا على هذا التفسير من ذوي التخصصات الإنسانية ٨ر٥٦٪ . وكانت النسبة معكوسة، كذلك في حالة معارضة هذا التفسير. إذ في حين عارضه ٨ر١٦٪ من ذوي التخصصات العلمية، عارضه ١ر٣٥٪ من ذوي التخصصات الإنسانية. وإذا نظرنا إلى العينة مجملة، تكون الموافقة على هذا التفسير ٣ر٧٧٪. وهي نسبة مرتفعة تعكس الطبيعة الإيمانية لرؤية العالم لدى أفراد العينة، وخصوصاً ذوي التخصصات العلمية.

ولعل أبرز النتائج اللافتة للانتباه هو أن نسبة عالية جداً من أفراد العينة مجملة (٨٤٪) أشارت إلى موافقتها على التفسير الخامس للقصة السادسة، والذي ينص على أن «الإله هو المسئول عن الإنبات المبكر للبذور». كما أن ما يقرب من ثلاثة أرباع العينة (٩ر٧٣٪) وافقوا على التفسير الثالث للقصة الرابعة الذي ينص على أن «هذا دليل على أن روح الإنسان لا تموت بموت الجسد». ويتصل هذا التفسير بالعقيدة الإسلامية، ولذلك جاءت نسبة الموافقة عليه مرتفعة.

أما موافقتهم على باقي التفسيرات الروحية، فجاءت منخفضة، وذلك لأنها لا تنسجم مع الرؤية الإسلامية للروح، وعلاقتها بالجسد قبل الموت وبعده، وحياة البرزخ والحياة الآخرة .

الجدول (٥) : نسب شيوع التفسيرات الروحية وقيم كاي تربيع للمقارنة فيما بين المتخصصين في المجالات العلمية، والمتخصصين في الإنسانيات في كل من هذه التفسيرات

رقم التفسير والقصة	التفسير	موافق	متردد	معارض	قيمة كاي تربيع للمقارنة بحسب التخصص	مستوى الدلالة
التفسير الأول للقصة الأولى	تم اختطاف الطائرات التي اختفت والسفن إلى العالم الآخر .	١٧ %١٤,٣	٧٤ %٦٢,٢	٢٨ %٢٣,٥	٢,٠٩	٠,٣٥
التفسير الثالث للقصة الأولى	إنه قضاء الله باختفاء السفن والطائرات وموت من فيها.	٩٢ %٧٧,٣	٧ %٥,٩	٢٠ %١٦,٨	١٤,١٢ *	٠,٠٠١
التفسير الثالث للقصة الثالثة	تخيل أو كشف معرفي للشيء قبل حدوثه .	٥٧ %٤٧,٩	٢٥ %٢١,٠	٣٧ %٣١,١	٣,٥٨	٠,١٧
التفسير الثالث للقصة الرابعة	هذا دليل على أن روح الإنسان لا تموت بموت الجسد .	٨٨ %٧٣,٩	١٠ %٨,٤	٢١ %١٧,٦	٣,٢٨	٠,١٩
التفسير الرابع للقصة الرابعة	الناس الذين ماتوا ثم حيوا قاموا بزيارة عالم الآخرة .	١٤ %١١,٨	٥٣ %٤٤,٥	٥٢ %٤٣,٧	١,٣٥	٠,٥١
التفسير الخامس للقصة الرابعة	روح الميت لا يوجد لها جسد تدخل فيه العالم عند عودتها إلا جسدها الأصلي .	٤٦ %٣٨,٧	٣٠ %٢٥,٢	٤٣ %٣٦,١	٠,٠٩	٠,٩٥
التفسير الخامس للقصة السادسة	الإله هو المسئول عن الإنبات المبكر للبذور .	١٠٠ %٨٤,٠	٧ %٥,٩	١٢ %١٠,١	٣,٢٩	٠,١٩
التفسير الثالث للقصة السابعة	أرواح الحيوانات تزودها بالتحذيرات المسبقة عن الأحداث والمخاطر الحتمية.	٢٥ %٢١,٠	٤٨ %٤٠,٣	٤٦ %٣٨,٧	٠,٢٣	٠,٨٩
التفسير الثالث للقصة الثامنة	لديهم قوة شخصية مؤثرة بمقدورها التأثير خيراً أو شراً في الأشياء الأخرى .	١٥ %١٢,٦	٥٧ %٤٧,٩	٤٧ %٣٩,٥	١,١٤	٠,٥٧
إجمالي التفسيرات		%٤٢,٤	%٢٩,٠	%٢٨,٦		

* ذات دلالة على مستوى α = ٠,٠٠١

الجدول (٦) : توزيع إجابات الطلبة للتفسير الثالث (روحي)
للقصة الأولى بحسب تخصصاتهم

التخصص	موافق	متردد	معارض	الإجمالي
الإنسانيات	٢١ ٥٦,٨٪	٣ ٨,١٪	١٣ ٣٥,١٪	٣٧ ١٠٠٪
التخصصات العلمية	٧١ ٨٦,٦٪	٤ ٤,٩٪	٧ ٨,٥٪	٨٢ ١٠٠٪
الإجمـــالي	٩٢ ٧٧,٣٪	٧ ٥,٩٪	٢٠ ١٦,١٪	١١٩ ١٠٠٪

كاي تربيع = ١٢ر١٤ ، د . ح = ٢ ، ذات دلالة على مستوى α = ٠٠١ر٠

رابعاً : النتائج ذات الصلة بالتفسيرات العقلانية العلمية

كشفت نتائج الدراسة (انظر الجدول رقم ٧) عن اتفاق المتخصصين في المجالات العلمية والمتخصصين في المجالات الإنسانية في جميع التفسيرات العلمية الاثنى عشر التي شملتها الأداة . إذ لم يكن لأي من قيم كاي تربيع دلالة إحصائية فيما يتعلق بالمقارنة بين النسب في أي من هذه التفسيرات، سوى في التفسير الأول للقصة السابعة والذي ينص على الآتي: «للحيوانات أعضاء حس أرهف من أعضاء الحس التي لدينا» (كاي تربيع = ٨٥ر٨ ، د ج = ٢ ، ذات دلالة على مستوى α = ٠١ر٠). وبالرجوع إلى الجدول رقم (٨) يتضح أنه في حين وافق ٤ر٧٤٪ من ذوي التخصصات العلمية على هذا التفسير، وافق ٦ر٦٧٪ من ذوي التخصصات الأدبية عليه. وفي حين تردد ٢٧٪ من ذوي التخصصات الأدبية عليه، تردد ٥ر٨٪ من ذوي التخصصات العلمية. ومع ذلك فإن مجمل العينة توافق على هذا التفسير بنسبة ٣ر٧٢٪ وهي أعلى نسبة من الموافقة مقارنة مع باقي التفسيرات.

وقد جاء في المرتبة الثانية من التفسيرات العلمية من حيث درجة الموافقة عليها، التفسير الرابع للقصة السابعة والذي ينص على الآتي: «التغيرات البسيطة بتيارات الهواء وحركة الأرض تدركها الحيوانات بغرائزها»؛ إذ كانت الموافقة على هذا التفسير بنسبة ٤ر٧١٪ من مجمل العينة .

الجدول (٧) : نسب شيوع التفسيرات العقلانية والعلمية وقيم كاي تربيع للمقارنة فيما بين المتخصصين في المجالات العلمية، والمتخصصين في الإنسانيات في كل من هذه التفسيرات

رقم التفسير والقصة	التفسير	موافق	متردد	معارض	قيمة كاي تربيع للمقارنة بحسب التخصص	مستوى الدلالة
التفسير الثاني للقصة الأولى	يتحمل القراصنة مسئولية هذه الكوارث.	٨ ٦,٧%	٨٢ ٦٨,٩%	٢٩ ٢٤,٤%	٠,٩٤	٠,٦٣
التفسير الأول للقصة الثانية	إن قطاراً أحمر اللون كان مختبئاً على الجانب الغربي للوادي.	٢٤ ٢٠,٢%	٤٥ ٣٧,٨%	٥٠ ٤٢,٠%	٤,٣٩	٠,١١
التفسير الثالث للقصة الثانية	يوجد على جانبي الوادي قطاران لكل منهما أطراف مغناطيسية تتنافر أو تدفع بعضها بعضاً دون أن يحدث بينهما تلامس.	٥٨ ٤٨,٧%	٢٧ ٢٢,٧%	٣٤ ٢٨,٦%	٠,٤٤	٠,٨٠
التفسير الرابع للقصة الثالثة	العقل يتصرف كمجال مغناطيسي أو كحاسوب كهرو كيماوي.	١٦ ١٣,٤%	٥٦ ٤٧,١%	٤٧ ٣٩,٥%	٢,٤٧	٠,٢٩
التفسير الثاني للقصة الرابعة	لا يتوقف الدماغ عن العمل فور توقف القلب ولذلك فإن خبرات ما بعد الموت هي شكل من الحلم الذي تم خزنه في الدماغ قبل توقفه عن العمل.	٦٤ ٥٣,٨%	١٨ ١٥,١%	٣٧ ٣١,١%	٣,٧٧	٠,١٥
التفسير الثالث للقصة الخامسة	لا يوجد لدى الطب الحديث الوسائل لإثبات آثار الشياطين وأفعالهم في حين يتوافر ذلك في الطب الشعبي.	٦٠ ٥٠,٤%	٢٥ ٢١,٠%	٣٤ ٢٨,٦%	٤,٤٦	٠,١١
التفسير الخامس للقصة الخامسة	لا يوجد مبررات مقنعة لماذا لا يستطيع الطب الحديث استقصاء العمليات التي تبدو غير منطقية والتي اتبعها الطب الشعبي في شفاء الفتاة.	٥٢ ٤٣,٧%	٢٠ ١٦,٨%	٤٧ ٣٩,٥%	٠,٦٩	٠,٧١
التفسير الأول للقصة السادسة	المجال المغناطيسي يعمل كعامل مساعد يزيد من سرعة ترتيب الكروموسومات وانقسام الخلية.	٦٣ ٥٢,٩%	١١ ٩,٢%	٤٥ ٣٧,٨%	٠,٣٣	٠,٨٥
التفسير الأول للقصة السابعة	للحيوانات أعضاء حس أرهف من أعضاء الحس التي لدينا.	٨٦ ٧٢,٣%	١٧ ١٤,٣%	١٦ ١٣,٤%	٨,٨٥ *	٠,٠١
التفسير الرابع للقصة السابعة	التغيرات البسيطة بتيارات الهواء وحركة الأرض تدركها الحيوانات بغرائزها.	٨٥ ٧١,٤%	٥ ٤,٢%	٢٩ ٢٤,٤%	٠,٤٥	٠,٨٠
التفسير الثاني للقصة الثامنة	يوجد فيهم مواد بمقدورها جذب أو طرد أشياء أخرى.	٣١ ٢٦,١%	٢٨ ٢٣,٥%	٦٠ ٥٠,٤%	١,٩٤	٠,٣٨
التفسير الخامس للقصة الثامنة	بمقدورهم إطلاق إشعاعات مثل الشمس والقمر والنجوم.	٢٣ ١٩,٣%	٦٢ ٥٢,١%	٣٤ ٢٨,٦%	١,١٧	٠,٥٦
	إجمالي التفسيرات	٣٩,٩%	٢٧,٧%	٣٢,٤%		

* ذات دلالة على مستوى α = ٠,٠١

المجلد 2 العدد 3 سبتمبر 2001

الجدول (٨) : توزيع إجابات الطلبة للتفسير الأول (عقلاني)
للقصة السابعة بحسب تخصصاتهم

التخصص	موافق	متردد	معارض	الإجمالي
الإنسانيات	٢٥ ٪٦٧,٦	١٠ ٪٢٧,٠	٢ ٪٥,٤	٣٧ ٪١٠٠
العـــلوم	٦١ ٪٧٤,٤	٧ ٪٨,٥	١٤ ٪١٧,١	٨٢ ٪١٠٠
الإجمـالي	٥٦ ٪٧٢,٣	١٧ ٪١٤,٣	١٦ ٪١٣,٤	١١٩ ٪١٠٠

كاي تربيع = ٨٫٨٥ ؛ د . ج = ٢ ؛ ذات دلالة على مستوى α = ٠٫٠١

وحظي التفسير الثاني للقصة الرابعة بنسبة تفوق النصف (٥٣٫٨٪) من الموافقة عليه من مجمل العينة، والذي ينص على الآتي: «لا يتوقف الدماغ عن العمل فور توقف القلب ولذلك فإن خبرات ما بعد الموت هي شكل من أشكال الحلم الذي تم خزنه في الدماغ قبل توقفه عن العمل».

وجاء بالمرتبة الرابعة من حيث درجة الموافقة عليه التفسير الأول للقصة السادسة والذي ينص على الآتي: «المجال المغناطيسي يعمل كعامل مساعد يزيد من سرعة ترتيب الكروموسومات وانقسام الخلية».إذ حظي بنسبة موافقة تزيد قليلاً على النصف (٥٢٫٩٪) وتبعه التفسير الثالث للقصة الخامسة؛ والذي ينص على الآتي: «لا يوجد لدى الطب الحديث الوسائل لإثبات آثار الشياطين وأفعالهم، في حين يتوافر ذلك لدى الطب الشعبي». وكانت نسبة الموافقة عليه ٥٠٫٤٪ من مجمل العينة .

وجاء بالمرتبة السادسة التفسير الثالث للقصة الثانية؛ والذي ينص على الآتي: «يوجد على جانبي الوادي قطاران لكلٍ منهما أطراف مغناطيسية تتنافر أو تدفع بعضها بعضاً دون أن يحدث بينها تلامس». وكانت نسبة الموافقة عليه أقل من النصف قليلاً (٤٨٫٧٪). وتبعه في ذلك بالمرتبة السابعة التفسير الخامس للقصة الخامسة، والذي ينص على الآتي:«لا يوجد مبررات مقنعة لماذا لا يستطيع الطب الحديث استقصاء العمليات التي تبدو غير منطقية، والتي اتبعها الطب الشعبي في شفاء الفتاة» . وكانت نسبة الموافقة عليه ٤٣٫٧٪.

أما باقي التفسيرات العقلانية العلمية الخمسة فكانت نسبة الموافقة عليها دون ربع أفراد العينة. وكانت المعارضة لها في أعلاها في حالة التفسير الثاني للقصة الثامنة والذي ينص على الآتي: «يوجد فيهم مواد بمقدورها جذب أو طرد أشياء أخرى». وكانت نسبة المعارضة لهذا التفسير ٤ر٥٠٪ من مجمل العينة .

وبصورة إجمالية كانت نسبة الموافقة على جميع التفسيرات العقلانية العلمية الواردة في المقياس ٩ر٣٩٪، وكانت نسبة المعارضة ٤ر٣٢٪ ونسبة التردد في الإجابة ٤ر٣٢٪ .

تفسير النتائج ومدلولها

أوضحت نتائج الدراسة اتفاق طلبة الجامعة من ذوي التخصصات العلمية، وذوي التخصصات الإنسانية فيما يمتلكون من رؤية للعالم. وقد مزجت هذه الرؤية بين الرؤية الميتافيزيقية، والرؤية الروحية، والرؤية العقلية العلمية، والرؤية السحرية. وإذا أمعنا النظر في النسبة العامة للموافقة على التفسيرات في المجالات الأربعة لرؤية العالم وقارناها فيما توصل إليه أوجيني وزملاؤه (Ogunniyi, et al., 1995) الذين استخدموا الأداة نفسها وطبقوها على معلمي العلوم في خمس دول هي: بتسوانا، وأندونيسيا، واليابان، ونيجيريا، والفلبين؛ لوجدنا أن طلبة جامعة البحرين قد سجلوا نسباً أعلى من جميع هذه الدول في التفسيرات الروحية، والعقلانية العلمية، والسحرية. وكانوا أعلى من أربع دول في التفسيرات الميتافيزيقية؛ وهي بتسوانا، وأندونيسيا، واليابان ونيجيريا.

ففي التفسيرات الروحية كانت النسبة الإجمالية للموافقة على جميع التفسيرات التسعة في الدراسة الحالية ٤ر٤٢٪، في حين كانت نسبة الموافقة في الدول الأخرى في دراسة أوجيني وزملائه على النحو الآتي:

بتسوانا ١٥٪ ، وأندونيسيا ٣٠٪، واليابان ٢٩٪، ونيجيريا ٢٨٪ ، والفلبين ٢٨٪. وقد كانت نتائج الدراسة متفقة مع نتائج دراسة حيدر (١٩٩٧) التي أجريت في مجتمعين عربيين إسلاميين في هذا النوع من التفسيرات. ومن التفسيرات الممكنة لهذه النتيجة أن المجتمع البحريني – (كما هي الحالة في المجتمعين الإماراتي واليمني) – بطبيعته الإسلامية يمتلك رؤية روحية لتفسير الأحداث خصوصاً عندما يتعلق الأمر بالموت، والحياة، وبقاء الروح بعد موت الجسد، وعودتها يوم القيامة للجسد ليلقى الإنسان جزاء ما عمل. وهذه الرؤية يمكن استثمارها في توجيه مناهج العلوم وجهة إسلامية، وذلك لأن جميع ما في

الكون من أحداث وظواهر هي آيات الله في خلقه، يجب على الإنسان التدبر فيها لتقوده في النهاية إلى الإيمان بالله وحده. قال تعالى: «وفي الأرض آيات للموقنين» (الذاريات: ٢٠).

وقال تعالى : «فلينظر الإنسان مم خلق» (الطارق: ٥) ، وقال تعالى : «أفلم يسيروا في الأرض فتكون لهم قلوب يعقلون بها أو آذان يسمعون بها ..» (الحج: ٤٦) ، وقال تعالى: «إن في خلق السماوات والأرض واختلاف الليل والنهار لآيات لأولي الألباب. الذين يذكرون الله قياماً وقعوداً وعلى جنوبهم، ويتفكرون في خلق السماوات والأرض، ربنا ما خلقت هذا باطلاً سبحانك فقنا عذاب النار» (آل عمران: ١٩٠–١٩١) .

إن هذا التصور الإسلامي للأحداث وما وراء الأحداث على قدر عالٍ من الأهمية من الناحيتين الدينية والعلمية. وهو ما تدعو إليه مناهج العلوم في المجتمع الخليجي المسلم بعامة حيث يأتي في مقدمة أهداف هذه المناهج تعميق الإيمان بالله في نفوس الطلبة. وهو ما يدعو إليه التربويون الإسلاميون (النجار، ١٩٩٥؛ حيدر، ١٩٩٧؛ الخليلي، ٢٠٠٠؛ العاني، ٢٠٠١).

أما في التفسيرات العقلانية العلمية، فكانت النسبة الإجمالية للموافقة على جميع التفسيرات الاثنى عشر ٩ر٣٩٪. وهي أعلى من النسب التي ذكرها أوجيني وزملاؤه (Ogunniyi, et al., 1995) والتي كانت على الوجة التالي: بتسوانا ٣٤٪، وأندونيسيا ٣٤٪، واليابان، ٣٤٪ ونيجيريا ٣٧٪، والفلبين ٣٦٪. وهذه النسبة التي سجلها طلبة البحرين مؤشر جيد لرؤيتهم العلمية العقلانية، وهي تدل على أن السببية العلمية واضحة عند الطلبة العرب، إذ إنها تتفق مع ما توصل إليه حيدر (١٩٩٧) في المجتمعين الإماراتي واليمني. ومع ذلك فهي تدعو إلى بذل جهود مكثفة في بناء المناهج، لتعزيز التفكير العلمي العقلاني.

ومن حيث التفسيرات السحرية والإيمان بالغرائب التي لا تفسير لها، فقد كانت نسبة الموافقة الإجمالية على التفسيرات السبعة الواردة في المقياس ٣٩٪. وهذه النسبة كانت أعلى من نظيراتها في الدول الخمس التي وردت في دراسة أو جيني وزملائه. (Ogunniyi, et al., 1995) إذ كانت تلك النسب على النحو التالي: بتسوانا ٢٧٪، وأندونيسيا ١٧٪، واليابان ٢٣٪، ونيجيريا ٢٤٪، والفلبين ٢٢٪. وقد نتج ارتفاع هذه النسبة التي سجلها أفراد العينة في الدراسة الحالية عن التفسير الرابع للقصة الأولى الذي ينص على أن مثلث برمودا هو «واحدة من الغرائب التي لم يكتشف لها حل»؛ حيث وافق ٣ر٨٢٪ على

هذا التفسير. وكذلك من التفسير الرابع للقصة الثامنة الذي يدور حول وجود مخلوقات أخرى في الفضاء، حيث كانت نسبة الموافقة عليه ٣ر٦١٪. ومع أن الطلبة لا يوافقون على السببية التي تقوم على السحر والشعوذة، إلا أنهم (كما في دراسة حيدر، ١٩٩٧) يلجأون إلى تفسير الأحداث بواسطة أشياء غامضة غير قابلة للتفسير .

أما من حيث التفسيرات الميتافيزيقية، فقد كانت نسبة الموافقة الإجمالية على التفسيرات التسعة الواردة في المقياس ضمن هذه الفئة ٤٥٪. وهذه النسبة أعلى من نظيراتها في أربع من الدول التي وردت في دراسة أوجيني وزملائه (Ogunniyi,el al., 1995) وهي بتسوانا (٣٩٪)، وأندونيسيا (٣٨٪)، واليابان (٤٣٪)، ونيجيريا (٢٨٪). ولكنها كانت أقل من النسبة في حالة الفلبين (٦٠٪). ويعود ارتفاع نسبة الموافقة على التفسيرات الميتافيزيقية في الدراسة الحالية إلى ارتفاع نسبة الموافقة على التفسير الأول للقصة الرابعة الذي ينص على «أن روح الإنسان تبقى حية بعد موته» ، حيث كانت هذه النسبة ٦ر٧٠٪. ومع أن هذا التفسير يصنف على أنه ميتافيزيقي، إلا أنه يتعلق بالعقيدة الإسلامية، حيث إنه من صلبها، والموافقة عليه تنسجم مع التوجيه الإسلامي لمجتمع الدراسة الحالية. إذ إننا نؤمن بالغيب واللا محسوس، فالله يدرك الأبصار ولا تدركه الأبصار. ويتفق مع هذا التوجيه كذلك ارتفاع نسبة الموافقة على التفسير الأول للقصة الثالثة، والذي يتعلق بالإدراك لما هو خارج النطاق الحسي، حيث كانت نسبة الموافقة عليه ٦٣٪، وكذلك الأمر ارتفاع نسبة الموافقة على التفسير الرابع للقصة السابعة، والذي يتعلق بإدراك الحيوانات بغرائزها لتيارات الهواء وحركة الأرض؛ حيث كانت نسبة الموافقة على هذا التفسير ٤ر٧١٪. وهو أيضاً ينسجم مع التوجيه الإسلامي في المجتمع البحريني، وكل من المجتمعين الإماراتي واليمني اللذين تناولهما حيدر (١٩٩٧) في دراسته. حيث إننا نؤمن بأنه عندما يموت الإنسان يصدر أصواتاً وهو محمول إلى القبر لا يسمعه البشر، بل تسمعه الحيوانات.

وبصورة إجمالية، يتضح أثر العامل الثقافي في رؤية العالم التي تناولتها الدراسة. وهذه النتيجة تنسجم مع التوجيه العالمي الذي يؤكد أن العلم ليس متحرراً من الثقافة. ومن هنا فإن نتائج الدراسة الحالية تؤكد أهمية مراعاة ثقافة المجتمع عند بناء مناهج العلوم. وبالنظر إلى أن ثقافة المجتمع البحريني مصبوغة بالصبغة الإسلامية التي لا تعزل العلم عن الدين، بل تجعل من العلم وسيلة من وسائل تعميق الإيمان بالله، فإنه من الأهمية بمكان توثيق صلة العلم بالدين عند بناء مناهج العلوم في هذا البلد، وفي كافة بلدان العالم الإسلامي.

وقد دلت مجموعة من الدراسات التي نفذها كل من الخليلي (١٩٩٨أ، ١٤١٧هـ، ١٤٢هـ) و إسماعيل (١٩٩٨) على أن ربط العلم بالإيمان يرفع من مستوى فهم المفاهيم العلمية التي يدرسها الطلبة، ويحسِّن من اتجاهاتهم نحو العلوم ومفهوم ذاتهم فيها بالإضافة إلى أنه يعمق الإيمان بالله في نفوسهم. وهو ينسجم مع المطالبة القوية لربط العلم بالسياق والهوية الثقافية (حيدر، ١٩٩٧؛ الخليلي، ١٩٩٨ب ٢٠٠٠؛ الخليلي وحسن،٢٠٠١؛ الخليفة، ٢٠٠٠؛ العاني، ٢٠٠١؛ النجار، ١٩٩٥) .

في ضوء ما تقدم من نتائج يمكننا أن نخلص إلى التوصية بالآتي :

١. الاعتماد على النظرة العربية الإسلامية للكون والحياة عند بناء مناهج العلوم وتنفيذها بما يحقق توطين العلم والتكنولوجيا دون التخلي عن هويتنا الحضارية العربية الإسلامية.

٢. إجراء دراسات تحليلية لمناهج العلوم القائمة، لتحديد درجة انسجامها مع النظرة الإسلامية للكون والحياة والموت، تمهيداً لإعادة النظر فيها.

المراجــع

إسماعيل، إبراهيم علي رضي .(١٩٩٨). فاعلية النموذج الواقعي لتدريس العلوم في **مفهوم ذات الطالب في العلوم واتجاهاته نحوها وتحصيله فيها**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البحرين، الصخير، دولة البحرين .

حيدر، عبداللطيف حسين. (١٩٩٦). **مفاهيم الطلبة اليمنيين حول بعض المفاهيم البيولوجية وتأثير الأسرة عليها**. ورقة قدمت إلى المؤتمر العلمي الثاني حول مستقبل تعليم العلوم والرياضيات وحاجات المجتمع العربي، تونس ١٩–٢٢ ديسمبر ، ١٩٩٦.

______. (١٩٩٧) رؤى العالم المتعلقة بالسببية لدى الطلبة المعلمين الإماراتيين واليمنيين . **مجلة مركز البحوث التربوية**، العدد ١٢، ١٤٩–١٧٠ .

الخليفة، عمر هارون .(٢٠٠٠). **علم النفس في اليابان : التأسيس العلمي والتوطين المتناغم. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١** (١)، ٤٧–٨٨ .

الخليلي ، خليل يوسف .(١٤١٧ هـ) . نموذج واقعي مقترح لتدريس العلوم بمراحل التعليم العام . **رسالة التربية وعلم النفس (العدد السابع)**، ١٣٧–١٦١ .

______. (١٤٢٠هـ) . فعالية النموذج الواقعي في تعليم العلوم في المرحلة الابتدائية **رسالة التربية وعلم النفس (العدد التاسع)**، ٧٠–٨٧ .

______. (١٩٩٨أ) . دراسة تجريبية لاختبار فعالية النموذج الواقعي لتدريس العلوم في المرحلة الإعدادية بدولة الإمارات العربية المتحدة . **مجلة العلوم الإنسانية (منشورات جامعة قسطنطينة)**، العدد التاسع، ٥٣–٧١ .

______. (١٩٩٨ب). مناهج العلوم والتقنية للقرن القادم والهوية الثقافية لمجتمعاتنا. **التربية (قطر)**، العدد الخامس والعشرون بعد المائة، السنة السابعة والعشرون، ٢٤١–٢٦١.

_______. (٢٠٠٠) التحول في مناهج العلوم للمرحلة الابتدائية معلم العلوم الفعال. ورقة قدمت في المؤتمر العلمي الثاني «الدور المتغير للمعلم العربي في مجتمع الغد: رؤية عربية» والذي نظمته جامعة أسيوط خلال الفترة ١٨-٢٠ أبريل، ٢٠٠٠. **كتاب المؤتمر، المجلد الأول**، ص ص ٢٠٩-٢٣٠ .

الخليلي، خليل يوسف وحسن، عبدعلي محمد .(٢٠٠١). **التدريس الفعال في المواقف التعليمية**. ورقة قدمت في ورشة عمل المعلم المتعاون والتي نظمها مكتب التربية العملية بكلية التربية في جامعة البحرين خلال الفترة ١٣-١٤ مارس، ٢٠٠١ .

العاني، نزار .(٢٠٠١). التربية العربية في غياب إطارها المرجعي . **مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٢** (٢)، ٢١٣ - ٢٣٧

النجار، زغلول راغب. (١٩٩٥). **أزمة التعليم المعاصر وحلولها الإسلامية** (الطبعة الأولى). الرياض، المملكة العربية السعودية : الدار العالمية للكتاب الإسلامي .

Baker, D. & Taylor, P.C.S. (1995). The effect of culture on the learning of science in non-western countries : The Results of an Integrated Research Review. **International Journal of Science Education, 17** (6), 695-704.

Cobren, W.W. (1991). **Worldview Theory and Science Education Research,** Monographs of the National Association for Research in Science Teaching, 3. Manhattan, Kansas State University.

George, J. & Glasgow, J. (1988). Street science and conventional science in the West Indies. **Studies in Science Education, 15**, 109-118.

Haidar, A.H. (1998). Arab prospective science teachers' world view presuppositions toward nature. Paper Accepted for Publication and will appear in **International Journal of Science Education.**

Heylighen, F. (2000). **What is world view ?** [On Line]. 23 May, 2001 < http: // Pesmc1. vub. Ac.be/worldview. Html>.

Jegede, J. & Okebukola, P.A. (1991). The relationship between African traditional cosmology and students' acquisition of a science process skill. **International Journal of Science Education, 13** (1), 37-47.

Kawagley, A. O., Norris-Tull, D. Norris-Tull, R. A. (1998). The indigenous worldview of Yupiaq culture : Its scientific nature and relevance to the practice and teaching of science. **Journal of Research in Science Teaching, 35**(2), 133-144.

Ogawa, M. (1986). Toward a rationale of science education in a non-western society. **European Journal of Science Education, 8** (2), 113-119.

_________ . (1989). Beyond the tacit framework of “science” and “science education” among science educators. **International Journal of Science Education,** 11 (3), 247-250.

__________ . (1996). Four-eyed fish : The ideal for non-western graduates of western science education graduate programs. **Science Education**, **80** (1), 107-110.

Ogunniyi, M. (1988). Adapting western science to traditional African culture, **International Journal of Science Education, 10** (1), 1-9.

Ogunniyi, M.B., Jegede, O. Ogawa, M., Yandila, C.D., & Oladele. (1995). Nature of worldview presuppositions among science teachers in Botswana, Indonesia, Japan, Nigeria, and the Philippines. **Journal of Research in Science Teaching,** 32 (8), 817-831.

Okebukola, P.A. & Jegede, O. (1990). Eco-cultural influences upon students’ concept attainment in science. **Journal of Research in Science Teaching,** 27 (7), 61-669.

Prophet, R.B. (1990). Rhetoric and reality in science curriculum development in Botswana. **International Journal of Science Education, 12** (1), 12-23.

Rowell, J., Dawson, C. & Lyndon, H. (1990). Changing misconceptions : A challenge to science educators. International Journal of Science Education, 12 (2), 167-175.

Solomon, J. (1987). Social influences on the construction of pupils’ understanding of science. **Studies in Science Education, 14**, 63-82.

UNESCO. (1993). **Project 200+ Interaction Forum on Scientific and Technological Literacy for All. Final Report.** (Report Number ED-93/Conf. 016/LD-14). Paris : Author.

Urevbu, A.O. (1984). School science curriculum and innovation : An African perspective. **International Journal of Science Education, 6**, 217-225.

_________. (1997). Culture and technology: A study on the 1997 Theme. **World Decade for Cultural Development 1988-1997.** (Report Number CLT/DEC/PRO-1997). Paris : UNESCO.

Waldrip, B.G. & Taylor, P.C.S. (1994). **Permeability of Students' Worldview to Their School Views.** Paper presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching (Anaheim, CA, March 26-29, 1994). (ERIC Document Reproduction Service Number ED 369-645).

Wildy, H. & Wallace, J. (1995). Understanding teaching or teaching for understanding : Alternative frameworks for science classroom. **Journal of Research in Science teaching, 32** (2), 143-156.

دراسة تشخيصية مقارنة في السلوك الانسحابي للأطفال التوحديين وأقرانهم المتخلفين عقلياً

د. أميـرة طـــه بخش
كلية التربية – جامعة أم القرى
مكـــة المكـــرمـــة

دراسة تشخيصية مقارنة في السلوك الانسحابي للأطفال التوحديين وأقرانهم المتخلفين عقلياً

الدكتورة / أميـــرة طه بخش - كلية التربية
جامعة أم القرى – مكة المكرمة

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى تشخيص الأداء الفارق للأطفال التوحديين وأقرانهم المتخلفين عقلياً فيما يتعلق بالانسحاب الاجتماعي. وضمت العينة ٤٦ طفلاً بواقع ٢٣ لكل مجموعة من مجموعتي الدراسة من التوحديين والمتخلفين عقلياً تتراوح أعمارهم بين ٨ ـ ١٤ سنة، ونسب ذكائهم بين ٥٤ ـ ٦٨ على مقياس جودار. وتم استخدام مقياس جودار للذكاء، ومقياس الطفل التوحدي من إعداد محمد (٢٠٠٠)، ومقياس السلوك الانسحابي للأطفال من إعداد محمد (٢٠٠١). وأسفرت الدراسة عن وجود فروق دالة بين المجموعتين في الانسحاب من المواقف، والتفاعلات الاجتماعية، وفي الدرجة الكلية للسلوك الانسحابي، وذلك لحساب الأطفال التوحديين في الحالات الثلاث، حيث كانوا هم الأكثر انسحاباً من أقرانهم المتخلفين عقلياً.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠١/٦/١٣م
* تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠١/٩/٢٥م

Diagnostic and Comparative Study in Social Withdrawal Between Autistic and Mentally Retarded Children

Dr. Amera Taha Bakhash
College of Education
Um Al quara University
Holly Mecca - Saudi Arabia

Abstract

This study aimed at examining the differences in social withdrawal between autistic and mentally retarded children. Arandom sample were drawn consisting of 23 autistic children and 23 mentally retarded children aged 8-14 years old with IQ 54-68. The following tests were administered: Goder intelligence test, autistic child scale by Mohammed (2000), and withdrawal Scale for children by Mohammed (2001). The results revealed that autistic children were more withdrawing from social interactions and social situations than mentally retarded children. Besides there were statistically significant differences in the total score of withdrawal between both groups indicating that the autists were more socially withdrawing than their mentally retarded counterparts.

المجلد 2 العدد 3 سبتمبر 2001

مقدمة :

تمثل ظاهرة الإعاقة بوجه عام مشكلة خطيرة في أي مجتمع قد تعمل على إعاقة مسيرة التنمية فيه. ومن هذا المنطلق التفتت دول العالم كافة إلى فئات المعاقين عقلياً، وأولتها مزيداً من الرعاية والاهتمام، حتى يمكن لأعضاء تلك الفئات أن يندمجوا مع الآخرين في المجتمع من خلال ما يتم توفيره لهم من فرص متعددة ومناسبة تساعدهم على تحقيق هذا الأمر عن طريق تدريبهم، وتأهيلهم، وإعدادهم للحياة في المجتمع. والأهم من ذلك تغيير اتجاهات أعضاء المجتمع نحوهم وتقبلهم، بل والإقبال عليهم، لتمكينهم من الاندماج معهم.

وتعد فئات التخلف العقلي Mental Retardation والتوحدية Autism في مقدمة فئات ذوي الاحتياجات الخاصة؛ وتمثلان معاً مشكلة من المشكلات الاجتماعية الخطيرة، حيث يعد أطفال هاتين الفئتين أقل قدرة على التكيف الاجتماعي، وأقل قدرة على التصرف في المواقف الاجتماعية المختلفة والتعامل مع الآخرين، بل إنهم ينسحبون عادة من المواقف والتفاعلات الاجتماعية المتباينة. وعلى ذلك، فإن رعاية هاتين الفئتين لا تقف عند حد تلقيهم الخدمات التعليمية في المدارس، أو المعاهد الخاصة بهم فحسب، بل تمتد إلى مساعدتهم على التفاعل الجيد مع الآخرين، والتواصل معهم بما يقلل من سلوكهم الانسحابي، ويسمح لهم بالاندماج معهم في المجتمع. ولا يخفى علينا هنا أن الأطفال التوحديين لم يصلوا بعد إلى مستوى أقرانهم المتخلفين عقلياً في مستوى الاهتمام بهم على الأقل في البلاد العربية، وهو الأمر الذي يتطلب أن تولي هذه الفئة الاهتمام الذي ينبغي أن تلقاه حتى نصل أو نقترب من مستوى الرعاية الذي توليه لهم الدول المختلفة.

الإطار النظري:

يرى صادق (١٩٨٢) أن التخلف العقلي Mental Retardation يُعَدُّ من أشد مشكلات الطفولة خطورة، نظراً لحاجة الطفل المتخلف عقلياً إلى الرعاية والمتابعة، بالإضافة إلى ما تتركه الإعاقة من آثار نفسية عميقة على هؤلاء الأطفال وعلى أسرهم ومن يتعامل معهم. وتُعَدُّ هذه المشكلة ظاهرة متعددة الأبعاد والجوانب التي تتداخل مع بعضها البعض حيث لها جوانب طبية، واجتماعية، وتعليمية، ونفسية، وتأهيلية، ومهنية، الأمر الذي يجعل من هذه الظاهرة أو المشكلة نموذجاً مميزاً في التكوين. وتتم الإشارة إلى التخلف العقلي في الدليل التشخيصي الرابع DSM-IV للجمعية الأمريكية للطب النفسي (American Psychiatric Asociation, 1994) على أنه من الاضطرابات التي تبدأ خلال مرحلة المهد أو الطفولة، ويتدنى الأداء العقلي للطفل من جرائه، فيكون دون المتوسط حيث تبلغ نسبة ذكائه حوالي ٧٠ أو أقل، وذلك على أحد مقاييس الذكاء الفردية للأطفال. وعادة ما يكون مصحوباً بخلل في السلوك التكيفي وذلك خلال سنوات النمو حيث لا يصل الطفل إلى المعايير السلوكية المتوقعة من الأطفال في مثل سنه وفي جماعته الثقافية، وذلك في اثنين على الأقل من المجالات التالية: التواصل ـ العناية بالنفس ـ الفعالية في المنزل ـ المهارات الاجتماعية ـ الاستفادة من مصادر المجتمع واستغلالها ـ التوجيه الذاتي ـ المهارات الأكاديمية ـ العمل ـ الصحة ـ الأمان ـ الاستفادة من وقت الفراغ واستغلاله.

ويشير السرطاوي وسيسالم (١٩٩٢) إلى أن الأطفال المتخلفين عقلياً يعانون من قصور في الوظائف والعمليات العقلية الضرورية للعمل الأكاديمي وخصوصاً العمليات العقلية العليا كالذاكرة، والانتباه، والتفكير، والإدراك، والتجريد، والتعميم. ويضيف عبد الرحيم (١٩٩٠) أنهم عادة ما يعانون من تأخر في نمو اللغة والكلام، إلا أن بعضهم يكون قادراً على فهم كلام الآخرين والتعبير عن أنفسهم بطريقة مقبولة نسبياً. ويرى الريحاني (١٩٨١) أنهم يتسمون بضعف قدرتهم على التكيف الاجتماعي ونقص الميول والاهتمامات، ويعجزون عن التكيف مع المواقف الجديدة، ويتسم سلوكهم بالجمود، ولا يهتمون بتكوين العلاقات الاجتماعية مع الآخرين، وخاصة مع الأطفال الذين هم في مثل سنهم، وإن كانوا يميلون أحياناً إلى المشاركة مع الأطفال الأصغر منهم سناً في ممارسات اجتماعية معينة. وعلى ذلك يكونون غير قادرين على مسايرة الآخرين، وهو الأمر الذي يدفع بهم إلى الانسحاب من المواقف الاجتماعية المختلفة، ومن التفاعلات الاجتماعية

المتباينة. حيث، ويرى درو وآخرون (Drew et. Al, 1990) أنهم يعانون من قصور واضح في المهارات الاجتماعية وهو ما يؤثر سلباً في العمل التعاوني مع الزملاء، والمشاركة الاجتماعية والاستجابة الاجتماعية، واستخدام اللغة المقبولة اجتماعياً. كما أن ضعف المهارات اللغوية يؤثر في متطلبات التواصل مع الآخرين والتفاعل الجيد معهم. وإلى جانب ذلك فإن القصور في النمو الانفعالي من جانبهم يدفع بهم إلى الانسحاب من المواقف الاجتماعية المختلفة، وما تتضمنه من تفاعلات اجتماعية.

ومن ناحية أخرى يعرض الدليل التصنيفي الرابع DSM-IV للتوحدية Autism على أنها اضطراب نمائي يمكن تشخيصه في ضوء عدد من المحكات هي:

١ـ البداية:

تكون بداية الاضطراب قبل أن يصل الطفل الثالثة من عمره، ويكون الأداء الوظيفي للطفل مختلاً في واحد على الأقل من الجوانب الثلاثة التالية، والتي تتمثل في التفاعل الاجتماعي، واستخدام اللغة للتواصل الاجتماعي، واللعب الرمزي أو الخيالي.

٢ـ السلوك الاجتماعي:

يوجد قصور كيفي في التفاعلات الاجتماعية في اثنين على الأقل من أربعة محكات هي: التواصل غير اللفظي، وإقامة علاقات مع الأقران، والمشاركة مع الآخرين في الأنشطة والاهتمامات، وتبادلية العلاقات الاجتماعية معهم.

٣ـ اللغة والتواصل:

وتتميز بوجود قصور كيفي في التواصل في واحد على الأقل من أربعة محكات تتمثل في تأخر أو نقص كلي في اللغة المنطوقة، وعلى القدرة على المبادأة في إقامة حوار أو محادثة مع الآخرين، والاستخدام النمطي أو المتكرر للغة، إلى جانب قصور في اللعب التظاهري أو الخيالي.

٤ـ الأنشطة والاهتمامات:

وتتميز بوجود أنماط سلوك واهتمامات وأنشطة مقيدة نمطية وتكرارية في واحد على الأقل من أربعة محكات هي: الانشغال باهتمام نمطي واحد غير عادي، والرتابة والروتين، وأساليب نمطية للأداء، والانشغال بأجزاء من الأشياء.

ويحدد دورمان وليفيفر (Dorman & Lefever, 1999) عدداً من السمات التي تميز الأطفال التوحديين، والتي تكشف عن وجود قصور لديهم في عدد من الجوانب، يتمثل أولها في العلاقات الاجتماعية حيث لا يستطيعون التفاعل مع الآخرين، أو إبداء الاهتمام بهم وإقامة علاقات أو صداقات معهم. ويتمثل الجانب الثاني في السلوكيات التي تتسم بالنمطية والتكرار، وفرط الفعالية أو السلبية. بينما يتمثل الجانب الثالث في التواصل حيث يوجد قصور واضح في اللغة المنطوقة يعوقهم عن استخدام كلمات ذات معنى في تواصلهم وتفاعلهم مع الآخرين. أما الجانب الرابع فيتمثل في العمليات الحسية والإدراكية حيث توجد لديهم ردود فعل غير عادية للإحساسات المادية، كما يتسمون إما بفرط أو نقص الحساسية للألم، وتتأثر حواسهم للمثيرات المختلفة إلى درجة أقل أو أكبر بكثير من أقرانهم. ويتمثل آخر تلك الجوانب في اللعب حيث لا يقومون بتقليد الآخرين، كما يتسمون أيضاً بوجود قصور في اللعب التلقائي أو التخيلي.

ويشير سليمان (٢٠٠٠) إلى أن السلوك الإنسحابي يُعَدُّ من أهم ما يميز الأطفال التوحديين حيث يتسمون بالاستغراق المستمر في الانغلاق الكامل على الذات، والتفكير المتميز بالاجترار الذي تحكمه الحاجات الذاتية والذي يبعدهم عن الواقع، وعن كل ما حولهم من مظاهر وأحداث وأفراد، ويجعلهم دائمي الانطواء والعزلة، ولا يتجاوبون مع أي مثير بيئي في محيطهم النفسي، مما يصبح من غير الممكن معه تكوين أية علاقة مع غيرهم من الأطفال، وهو ما يترتب عليه فقدان التفاعل الاجتماعي. وتذهب الجمعية الأمريكية للتوحدية (Autism Society of America, 1999) إلى أن أوجه القصور التي يعاني منها الأطفال التوحديون تدفعهم إلى الانسحاب من التفاعلات الاجتماعية بشكل لافت، حيث يظل الطفل يلعب ساعات في أصابعه، أو بقصاصات ورق، أو قطعة من رباط حذاء أو ما شابه ذلك، فيبدو منصرفاً عن العالم إلى عالم خاص به من صنع خياله. كذلك فإنها تؤدي به إلى أن يصبح شخصية منغلقة يلتفت دائماً إلى داخله، وينشغل انشغالاً كاملاً بحاجاته ورغباته التي يتم إشباعها في الخيال، مما يجعله ينسحب بشكل شبه تام من أية تفاعلات اجتماعية مع الآخرين. ويشير كامل (١٩٩٨) إلى أن اضطراب المهارات الاجتماعية لدى هؤلاء الأطفال يزيد من العقبات التي تصادفهم في تكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين، ويجعلهم غير قادرين على الاندماج في اللعب الجماعي معهم، أو مشاركتهم في الأنشطة

الجماعية، أو تكوين صداقات معهم، وهو الأمر الذي يدفع بهم إلى تجنب الاتصال بهم وبالتالي الانسحاب بعيداً عنهم.

وبذلك نلاحظ أن هناك تشابهاً كبيراً بين كل من الأطفال التوحديين وأقرانهم المتخلفين عقلياً يتمثل في وجود قصور واضح لدى كل منهما في تكوين علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين، وتكوين صداقات معهم، وبالتالي الاندماج معهم، وهو ما يدفع بهما معاً إلى الانسحاب من المواقف الاجتماعية المختلفة بما تتضمنه من تفاعلات اجتماعية متباينة. إلا أن دينيس وآخرين (Dennis et.al., 1999) يرون أن الأطفال التوحديين يتسمون بدرجة من الوعي الاجتماعي أكثر انخفاضاً من أقرانهم المتخلفين عقلياً، وهو الأمر الذي يجعلهم أقل قدرة على مسايرة الآخرين، ويجعلهم أيضاً أكثر انسحاباً من المواقف الاجتماعية المختلفة. ويرى نجاردفيك وآخرون (Njardvik et. Al, 1990) أن الأطفال المتخلفين عقلياً يتفوقون على أقرانهم التوحديين في المهارات الاجتماعية، وفي مستوى نموهم الاجتماعي. ويشير كلين (Klin, 1991) إلى أن الأطفال المتخلفين عقلياً لديهم قدرة نسبية على التعلق بالآخرين، وهو الأمر الذي لا يتوافر للأطفال التوحديين حيث وجد أنه في الوقت الذي كان فيه الأطفال المتخلفون عقلياً يفضلون صوت الأم، كان الأطفال التوحديون يفضلون الضوضاء الناجمة من أصوات مركبة أو الانسحاب من الموقف. ويرى هربرت (Herbert, 1998) أن القصور اللغوي الذي يعاني منه الأطفال التوحديون يجعلهم غير قادرين على إقامة علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين، أو الاشتراك معهم في التفاعلات الاجتماعية. ويؤكد عبد الرحيم (١٩٩٩) أن الأطفال المتخلفين عقلياً على العكس من أقرانهم التوحديين يتفوقون في كم مفرداتهم اللغوية، كما يستخدمون قليلاً من المعاني من ذاكرتهم، ومن خلال عمليات التفكير، وإضافة إلى ذلك فهم يستخدمون ما لديهم من مفردات لغوية في التواصل مع الآخرين.

وهذا لا يعني وجود فروق شاسعة بين الأطفال المتخلفين عقلياً، والأطفال التوحديين حيث يعاني كلاهما من قصور واضح في هذا الجانب الاجتماعي يجعل كلاً منهما يؤثر الانسحاب من المواقف الاجتماعية؛ إلا أن الأطفال المتخلفين عقلياً يعتبرون وفقاً لما أسفرت عنه الدراسات السابقة في وضع أفضل من أقرانهم التوحديين حيث يتفوق الأطفال المتخلفون عقلياً - كما أوضحنا من قبل - في مستوى النمو الاجتماعي، والمهارات الاجتماعية، والنمو اللغوي، ولديهم قليل من الوعي الاجتماعي النسبي إلى جانب تعلقهم

النسبي بالآخرين، وهو ما يجعلهم أكثر تفاعلاً معهم وأقل انسحاباً من المواقف الاجتماعية قياساً بأقرانهم التوحديين، وهو ما يتفق مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات في هذا الجانب كدراسات دينيس وآخري (Dennis et.al., 1999) ونجاردفيك وآخرين (Njardvik et.al., 1999) وتشارمان ولينجارد (Charman & Lynggaard, 1998) وروبل (Ruble, 1997) وداونـنـج وآخرين (Downing, et.al, 1996) وكـاربنتيري ومورجان (Carpentieri & Morgan, 1996) وحلواني (١٩٩٦) وكيربي وداوسون (Kerby & Dawson, 1994) وراتكين (Ratekin, 1993) وفلوسبرج (Flusberg, 1992) وبارتيلمي وآخرين (Barthelemy, et.al, 1992) وكـلين (Klin, 1991) ووادين وآخرين (Wadden, et. al, 1991) ووالترز وآخـريـن (Walters et. al, 1991) وجيدان. (Giddan, 1990)

وتعمل الدراسة الحالية على التحقق من مدى صدق هذه النتائج في البيئة السعودية حيث تعاني من ندرة الدراسات التي تتناول هذه الفئة بشكل عام، والتي لا تكاد تتخطى في عددها أصابع اليد الواحدة، ومن ندرة الدراسات التي تتناول هذا الجانب بالنسبة للفئتين اللتين تتناولهما الباحثة في هذه الدراسة، وعلى ذلك فإن الباحثة تستخدم هذا الجانب كمحك تشخيصي يمكن من خلاله التمييز بين الفئتين.

المصطلحات:

اضطراب التوحد (التوحدية) autism:

تعرفه ماريكا (١٩٩٠) Marica بأنه مصطلح يشير إلى الانغلاق على النفس، والاستغراق في التفكير، وضعف القدرة على الانتباه، وضعف القدرة على التواصل وإقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين. فضلاً عن وجود النشاط الحركي المفرط.

الأطفال التوحديون autistic children:

هم الأطفال الذين يعانون من اضطراب التوحد، ويتم تعريفهم إجرائياً بأنهم أولئك الأطفال الذين ينطبق عليهم ١٤ بنداً على الأقل مما يتضمنه المقياس التشخيصي المستخدم وهو مقياس الطفل التوحدي الذي أعده محمد (٢٠٠١) .

التخلف العقلي mental retardation:

يعرفه دافيسون ونيل (١٩٩٠) Davison & Neale بأنه حالة عامة تشير إلى نقص في القدرة العقلية العامة بحيث تكون دون المعدل العادي أو المتوسط (٧٠ درجة فأقل) وتوجد متلازمة مع أنماط من القصور في السلوك التكيفي، تظهر آثارها بشكل واضح خلال فترة النمو.

الأطفال المتخلفون عقلياً القابلون للتعلم educable mentally retarded children:

هم أولئك الأطفال الذين يعانون من تخلف عقلي بسيط وتتراوح نسبة ذكائهم بين ٥٠ إلى أقل من ٧٠ ويشكلون فئة القابلين للتعلم، وعلى ذلك يتم إلحاقهم بمدارس أو معاهد التربية الفكرية (١٩٩٥، Davison & Neale).

السلوك الانسحابي withdrawal:

يعرفه محمد (٢٠٠١) بأنه سلوك لا توافقي يعني تحرك الطفل بعيداً عن الآخرين، وانعزاله عنهم وانغلاقه على ذاته، وعدم رغبته في إقامة علاقات أو صداقات تربطه بهم أو تجعله يندمج معهم (انسحاب من التفاعلات الاجتماعية)، واجتنابه للمواقف الاجتماعية التي تجمعه بهم وابتعاده عنها (انسحاب من المواقف الاجتماعية).

ويعرف إجرائياً بأنه متوسط الدرجة التي يحصل عليها أفراد المجموعتين في المقياس المستخدم.

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على الأداء السلوكي الفارق للأطفال التوحديين وأقرانهم المتخلفين عقلياً في بعد مهم من أبعاد الأداء، وهو بعد السلوك الانسحابي، وذلك كمحاولة تشخيصية، لتحديد الأداء السلوكي الفارق لأعضاء كلتا هاتين الفئتين، وتحديد نقطة مهمة في البروفيل الخاص بكل منهما.

مشكلة الدراسة:

يمثل التوصل إلى تشخيص دقيق للأطفال التوحديين، وأقرانهم المتخلفين عقلياً في الجانب الاجتماعي هدفاً له أهميته القصوى في سبيل تقديم الرعاية والخدمات والبرامج المختلفة والتأهيل المناسب للفئتين. ونظراً لأن هذه الدراسة تجري في هذا الإطار فإن مشكلتها تتحدد في التساؤل الرئيس التالي:

ـ هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الأطفال التوحديين، وأقرانهم المتخلفين عقلياً في السلوك الإنسحابي؟

ويتفرع التساؤلان التاليان من هذا التساؤل الرئيس؟

١ـ هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الأطفال التوحديين، وأقرانهم المتخلفين عقلياً في الانسحاب من المواقف الاجتماعية ؟

٢ـ هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الأطفال التوحديين، وأقرانهم المتخلفين عقلياً في الانسحاب من التفاعلات الاجتماعية؟

أهمية الدراسة:

ترجع أهمية هذه الدراسة إلى ما يلي:

ـ أنها تعمل على التوصل إلى تشخيص دقيق وفارق لكل من الأطفال التوحديين وأقرانهم المتخلفين عقلياً في الجانب الاجتماعي.

- أنها تسهم بذلك في تحديد احتياجات كل فئة في هذا المجال والخطط والبرامج المناسبة لهما.
- أنها تسهم في مساعدة كلتا الفئتين على الاندماج مع الآخرين في المجتمع.
- أنها تسهم أيضاً في عملية تأهيلهم الاجتماعي.
- أنه يمكن استغلال هذا التشخيص في عملية التدخل المبكر مع هؤلاء الأطفال وهو ما يمكن أن يسهم في اندماجهم في المجتمع.
- ندرة الدراسات العربية التي تناولت الأطفال التوحديين عامة، أو الدراسات التي قارنت بينهم وبين أقرانهم المتخلفين عقلياً، وذلك في حدود علم الباحثة.
- حاجة المجتمع السعودي إلى دراسات من هذا القبيل، وهو ما يسهم أيضاً في التمهيد لإجراء دراسات مستقبلية عديدة في هذا الموضوع.

الدراسات السابقة:

فيما يلي عرض لأهم البحوث والدراسات التي أجريت في إطار موضوع الدراسة الحالية، والتي استفادت منها الباحثة.

وجد دينيس وآخرون (Dennis, et.al, 1999) عند مقارنتهم بين مجموعة من الأطفال التوحديين، قوامها ثمانية أطفال، ومجموعة من الأطفال المصابين باضطرابات في الفص الجبهي الأمامي تتضمن١٢ طفلاً، ومجموعة من الأطفال المتخلفين عقلياً تضم١٢ طفلاً في الأداء الاجتماعي أن الأطفال التوحديين يتسمون بدرجة من الوعي الاجتماعي أكثر انخفاضاً من المجموعتين الأخريين، وذلك بشكل دال إحصائياً مما يجعلهم أقل قدرة على مسايرة الآخرين. كما وجدوا أيضاً أن الأطفال التوحديين يعدون هم الأكثر انسحاباً من المواقف الاجتماعية قياساً بأقرانهم في هاتين المجموعتين الأخريين سواء المتخلفين عقلياً أو المصابين باضطرابات في الفص الجبهي الأمامي.

وفي دراستهم التي هدفوا فيها إلى مقارنة مستوى المهارات الاجتماعية والنمو الاجتماعي لدى ٣٦ مراهقاً من المتخلفين عقلياً، ١٢ مراهقاً توحدياً، و١٢مراهقاً من ذوي الاضطرابات غير المحددة وجد نجاردفيك وآخرون (Njardivik, et.al, 1999) أن

مستوى المهارات الاجتماعية لمجموعة المراهقين التوحديين يختلف بشكل دال إحصائياً عن مستوى أقرانهم في المجموعتين الأخريين، حيث كان المراهقون التوحديون هم الأقل في مستوى المهارات الاجتماعية مقارنة بأقرانهم في كل من المجموعتين الآخرين، كما أنهم أيضاً كانوا هم الأقل في مستوى النمو الاجتماعي، وكانوا هم الأكثر انسحاباً من المواقف الاجتماعية المختلفة، بينما لم توجد هناك فروق دالة بين مجموعة المراهقين المتخلفين عقلياً، وأقرانهم من ذوي الاضطرابات غير المحددة في تلك المتغيرات.

وإلى جانب ذلك وجد تشارمان ولينجارد (Charman & Lynggaard, 1998) عند مقارنتهما بين مجموعة من الأطفال التوحديين قوامها ١٧طفلاً، ومجموعة أخرى من الأطفال المتخلفين عقلياً تضم١٧ طفلاً، ومجموعة ثالثة من الأطفال الأسوياء تضم ٣١ طفلاً وذلك على بعض المهام الاجتماعية أن الأطفال التوحديين يعدون أقل تلك المجموعات في مستوى المهارات الاجتماعية والنمو الاجتماعي، وأنهم يعدون كذلك هم الأكثر انسحاباً من المواقف الاجتماعية.

وهدفت الدراسة التي أجرتها روبل (Ruble, 1997) إلى تحليل محتوى السلوك لمجموعتين من الأطفال ضمت الأولى ثمانية أطفال توحديين في حين ضمت الثانية ثمانية أطفال من ذوي زملة أعراض داون، وعملت على تكافؤ المجموعتين في مستويات السلوك التكيفي. وعند تحليل محتوى السلوك لكلتا المجموعتين إلى وحدات للنشاط تؤدي إلى حدوث سلسلة من السلوكيات المختلفة تحدث لدى كل منهما بشكل ثابت أوضحت النتائج أن الأطفال التوحديين قد أظهروا وحدات للنشاط تعد أقل في مدة دوامها وأقل تداخلاً وذلك قياساً بأقرانهم ذوي زملة أعراض داون، ولكن لم توجد فروق دالة بينهما ترتبط بالموقف أو بالجوانب الكيفية لوحدات النشاط. وكان الأطفال من ذوي أعراض زملة داون يستخدمون الإشارات بشكل أكثر من أقرانهم التوحديين الذين كان من الأكثر احتمالاً بالنسبة لهم أن تزداد مرات فشلهم، أو عدم قدرتهم على الاستجابة للمثيرات المختلفة بمقدار أربعة أضعاف، وهو ما يجعلهم أقل قدرة على التفاعل الاجتماعي وأكثر انسحاباً من المواقف الاجتماعية المختلفة.

كذلك فقد أجرى داوننج وآخرون (Downing, et.al, 1996) دراسة هدفوا من خلالها إلى دمج ثلاثة من الأطفال أحدهم توحدي والثاني متخلف عقلياً بينما كان الثالث يعاني من مشكلات سلوكية، وذلك في فصول دراسية عادية، وكان ثلاثتهم يعانون من الانسحاب

من التفاعلات الاجتماعية. وقد تمت ملاحظتهم وملاحظة تفاعلاتهم مع الأقران لمدة تسعة أشهر أي عام دراسي كامل. وفي نهاية العام الدراسي كان الأطفال الثلاثة ما يزالون يعانون من بعض الصعوبة في التفاعل مع الأقران الذين هم في مثل عمرهم الزمني وفي السيطرة على سلوكهم الانسحابي غير الملائم، وكان الطفل التوحدي هو أكثرهم انسحاباً وأقلهم تفاعلاً مع الأقران.

كما هدفت الدراسة التي أجرتها كاربنتيري ومورجان (Carpentieri & Morgan, 1996) إلى المقارنة بين مجموعة من الأطفال التوحديين قوامها ١٨ ومجموعة أخرى من الأطفال المتخلفين عقلياً تضم ٢٠ طفلاً وذلك في بعض الخصائص النفسية والاجتماعية. وأوضحت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين في القدرات اللفظية، والمهارات الاجتماعية، ومهارات التواصل لصالح الأطفال المتخلفين عقلياً، كما كان الأطفال المتخلفون عقلياً من جراء ذلك أكثر تفاعلاً مع الآخرين، وأقل انسحاباً من المواقف الاجتماعية المختلفة عند مقارنتهم بأقرانهم التوحديين.

ووجد حلواني (١٩٩٦) في دراسته التي استهدفت التوصل إلى تشخيص فارق للأطفال التوحديين قياساً بأقرانهم المتخلفين عقلياً والأسوياء من خلال أدائهم على بعض المقاييس النفسية وقوائم الملاحظة، وضمت العينة ٢٧ طفلاً توحدياً تتراوح أعمارهم بين ٦ ـ ١٥ سنة، ٢٧ طفلاً من المتخلفين عقلياً بمدينة جدة تتراوح أعمارهم بين ٦ ـ ١٣ سنة، ٢٧ طفلاً من الأسوياء تتراوح أعمارهم بين ٦ـ٨ سنوات، وجد أن الأطفال التوحديين عند مقارنتهم بأقرانهم المتخلفين عقلياً يعدون هم الأقل اجتماعية، وذلك على قائمة كونرز لتقدير السلوك. كما كان أداؤهم على مقياس جوادر للذكاء أفضل من أدائهم على مقياس ستانفورد ـ بينيه. ويرجع ذلك إلى أن المقياس الأول يُعَدُّ مقياساً أدائياً بينما يُعَدُّ الثاني مقياساً لفظياً علماً بأن قدراتهم اللفظية يُعَدُّ منخفضة جداً.

ومن جانب آخر استهدفت الدراسة التي أجراها كيربي وداوسون (Kerby & Dawson, 1994) إلى المقارنة بين تسعة من المراهقين الذكور التوحديين وتسعة مراهقين متخلفين عقلياً من الذكور أيضاً، وذلك في عدد من الخصائص النفسية كان من بينها الانسحاب الاجتماعي. وأوضحت النتائج التي أسفرت عنها الدراسة أن المراهقين التوحديين عند مقارنتهم بأقرانهم المتخلفين عقلياً كانوا هم الأكثر انسحاباً من المواقف الاجتماعية. كما هدفت دراسة راتكين (Ratekin, 1993) إلى تقييم أثر الحالة المزاجية في بيئة شبيهة ببيئة

المدرسة، وضمت العينة ٣٠ طفلاً توحدياً، و٣٠ طفلاً من المتخلفين عقلياً إلى جانب ٣٠ طفلاً من الأطفال العاديين بمتوسط عمري يتراوح بين ٢٣-٢٤ شهراً لكل المجموعات. وتم عرض شريط فيديو مدته خمس دقائق لكل طفل وهو يحاول أن يكمل لغزاً، وقام مصححون بإعطائه درجة في ضوء ذلك على استمارة المزاج Temperament الخاصة بجامعة كاليفورنيا California والتي تعطي درجات لعدد من الأبعاد من بينها الانسحاب الاجتماعي. وأوضحت النتائج أن الأطفال التوحديين قد اختلفوا بشكل دال عن أقرانهم المتخلفين عقلياً، والعاديين حيث كانت درجاتهم على الأبعاد المتضمنة بالمقياس ومنها الانسحاب في الاتجاه السلبي.

هذا وقد استهدفت دراسة فلوسبرج (Flusberg, 1992) المقارنة بين مجموعة من الأطفال التوحديين قوامها ستة أطفال ومجموعة مماثلة من الأطفال المتخلفين عقلياً ذوي زملة أعراض داون، وكان جميعهم في السادسة من العمر، وذلك في مجموعة من الأبعاد تضمنت التفاعلات الاجتماعية. وتم استخدام الملاحظة المباشرة واستمارة تسجيل البيانات وذلك خلال فترة ملاحظة استمرت عامين. وكشفت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين حيث كان الأطفال التوحديون يستخدمون كلمات أقل لجذب الانتباه، وللتعبير عن العمليات الإدراكية، وللتعبير الانفعالي، وذلك قياساً بأقرانهم المتخلفين عقلياً من ذوي زملة أعراض داون، وهو ما جعل الأطفال التوحديين هم الأكثر انسحاباً من التفاعلات الاجتماعية.

كما استهدفت دراسة بارتيلمي وآخرين (Barthelemy, et. al, 1992) التعرف على إمكانية استخدام المقاييس النفسية في تشخيص حالات التوحدية وتمييزها من التخلف العقلي، وضمت العينة مجموعتين كانت إحداهما تضم ٥٨ من الأطفال المتخلفين عقلياً، والثانية تضم ٥٨ من الأطفال الذين تم تشخيصهم إكلينيكياً على أنهم توحديون. وتم استخدام مقياس التقييم المختصر للسلوك summarized behavior evaluation الذي يتناول ثمانية أبعاد تعد بمثابة أعراض للتوحدية هي: الانسحاب الاجتماعي، والقدرة على المحاكاة، والتواصل، وضعف الانتباه، والتعبير اللفظي، وعلامات الخوف والتوتر، والتعبير غير اللفظي، والاستجابات الذهنية. وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة بين المجموعتين في النشاط الزائد، وعلامات الخوف والتوتر. بينما كانت هناك فروق دالة إحصائياً بينهما في الأبعاد الستة التالية، وعلى رأسها الانسحاب الاجتماعي حيث كان الأطفال التوحديون هم الأكثر انسحاباً من المواقف الاجتماعية المختلفة.

كذلك فقد استخدم كلين (Klin, 1991) مثيرات سمعية للتمييز بين مجموعتين من الأطفال ضمت الأولى ١٢ طفلاً توحدياً تتراوح أعمارهم بين ٤ـ٦ سنوات، وضمت الثانية مجموعة مماثلة من الأطفال المتخلفين عقلياً، وذلك في كل من التواصل والتعلق والانسحاب. وكان على الأطفال الاختيار بين صوت الأم أو ضوضاء ناتجة عن أصوات مركبة. وأوضحت النتائج أن الأطفال التوحديين كانوا أقل تعلقاً من أقرانهم المتخلفين عقلياً حيث لم يفضلوا صوت الأم بل إنهم كانوا يفضلون إما الضوضاء الناتجة عن أصوات مركبة أو الانسحاب من الموقف، وذلك بشكل دال قياساً بأقرانهم المتخلفين عقلياً الذين كانوا يفضلون صوت الأم. وهذا يعني أن الأطفال التوحديين عند مقارنتهم بأقرانهم المتخلفين عقلياً يعدون أقل تواصلاً ، وأقل تعلقاً بالآخرين، وأكثر انسحاباً من المواقف الاجتماعية.

كما هدفت دراسة وادين وآخرين (Wadden, et.al., 1991) إلى التعرف على إمكانية استخدام قائمة ملاحظة السلوك التوحدي التي أعدها كروج Krug في تمييز الأطفال التوحديين من المتخلفين عقلياً، وذوي صعوبات التعلم. تكونت العينة من ٦٧ طفلاً توحدياً، ٦٥ طفلاً متخلفاً عقلياً، وذوي صعوبات التعلم تتراوح أعمارهم بين ٦ ـ ١٥ سنة. ومن أهم ما أسفرت عنه النتائج أنه قد تم من خلال التحليل العاملي تحديد ثلاثة عوامل أساسية تمثل أعراضاً للتوحدية وما يرتبط بها من مظاهر سلوكية كالقصور في القدرة على التعبير اللفظي، والانسحاب الاجتماعي. وعدم القدرة على التواصل الاجتماعي، وتم من خلالها تمييز ٩١٪ من الأطفال التوحديين، ٩٦٪ من الأطفال المتخلفين عقلياً مع صعوبات التعلم، حيث وجدت فروق دالة بين المجموعتين في تلك العوامل؛ وكان الأطفال التوحديون هم الأقل قدرة على التعبير اللفظي، والأقل قدرة على التواصل، والأكثر انسحاباً من المواقف الاجتماعية.

ومن ناحية أخرى هدفت الدراسة التي أجرتها والترز وأخرون (Walters, et.al., 1990) إلى التعرف على مدى فعالية العلاج بالعقاقير على سلوك إيذاء الذات والسلوك الانسحابي لمراهق توحدي يعاني إلى جانب ذلك من تخلف عقلي، ويبلغ الرابعة عشرة من عمره. وأوضحت النتائج حدوث انخفاض دال في سلوك إيذاء الذات والسلوك الانسحابي لهذا المراهق، بالإضافة إلى حدوث زيادة واضحة ودالة في علاقاته الاجتماعية مع الآخرين.

هذا وقد وجدت جيدان (Giddan, 1990) في القياس القبلي لدراستها التي أجرتها على مجموعتين من الأطفال ضمت الأولى ٢٠ طفلاً من المتخلفين عقلياً، والثانية ١٥ طفلاً توحدياً، وذلك لتدريبهم على بعض المهارات المتعلقة بالأعمال المنزلية والعناية بالمزرعة، أن هناك فروقاً دالة بين المجموعتين في التفاعلات الاجتماعية والانسحاب الاجتماعي، حيث كان الاطفال التوحديون هم الأقل في تفاعلاتهم الاجتماعية، والأكثر انسحاباً من المواقف والتفاعلات الاجتماعية وذلك قياساً بأقرانهم المتخلفين عقلياً.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من هذا العرض لتلك الدراسات يتضح ما يلي:

- أن غالبية هذه الدراسات قد هدفت إلى المقارنة بين الأطفال التوحديين وأقرانهم المتخلفين عقلياً في بعض المتغيرات، ومن بينها الانسحاب الاجتماعي، وذلك في محاولة للتوصل إلى تشخيص دقيق لهاتين الفئتين من خلال التعرف على أدائهما الفارق في تلك المتغيرات، وعلى ذلك تم استخدام مقاييس نفسية أو قوائم للملاحظة تم على أثرها الوصول إلى ذلك.
- أن هذه الدراسات قد أجريت إما على أطفال أو مراهقين توحديين وآخرين متخلفين عقلياً تراوحت أعمارهم بين سنتين تقريباً حتى ١٦ سنة. وقد تم تقسيم أفراد العينة في تلك الدراسات إلى مجموعات تراوح عدد أفراد كل مجموعة بين فرد واحد وحتى ٦٧ فرداً.
- أنه قد تم استخدام مقاييس تشخيصية لتحديد حالات التوحدية في تلك الدراسات، إلى جانب أن بعض الدراسات قد أجريت على الأطفال المتخلفين عقلياً من ذوي زملة أعراض داون.
- أن الدراسات التي استخدمت مقاييس للذكاء قد لجأت إلى المقاييس الأدائية، نظراً للقصور اللفظي لدى الأطفال التوحديين.
- تكاد تجمع تلك الدراسات على أن الأطفال التوحديين هم الأكثر انسحاباً عند مقارنتهم بأقرانهم المتخلفين عقلياً.
- ندرة الدراسات العربية التي أجريت على فئة التوحديين عامة، أو التي قارنت بينها وبين فئة التخلف العقلي حتى أن تلك الدراسات التشخيصية في المجتمع السعودي لا تكاد تتجاوز في حدود علم الباحثة دراسة حلواني (١٩٩٦).

فروض الدراسة:

صاغت الباحثة الفرض الرئيس التالي والفرضين الفرعيين كإجابات محتملة للتساؤلات التي أثيرت في مشكلة الدراسة.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأطفال التوحديين وأقرانهم المتخلفين عقلياً في السلوك الانسحابي لحساب الأطفال التوحديين.

ويتفرع الفرضان التاليان من هذا الفرض الرئيس:

١ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأطفال التوحديين، وأقرانهم المتخلفين عقلياً في الانسحاب من المواقف الاجتماعية لحساب الأطفال التوحديين.

٢ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأطفال التوحديين، وأقرانهم المتخلفين عقلياً في الانسحاب من التفاعلات الاجتماعية لحساب الأطفال التوحديين.

خطة الدراسة:

أولاً: العينة:

تتألف عينة الدراسة الحالية من ٤٦ طفلاً من الملتحقين بمركز (أمل) للإنماء الفكري بمدينة جدة تم اختيارهم بطريقة عشوائية. وتضم عينة الدراسة مجموعتين متساويتين في العدد قوام كل منهما ٢٣ طفلاً، وتضم المجموعة الأولى الأطفال المتخلفين عقلياً، أما المجموعة الثانية فتضم الأطفال التوحديين الذين ينطبق عليهم ١٤ بنداً على الأقل من تلك البنود التي يتضمنها المقياس التشخيصي المستخدم. وتتراوح أعمار جميع أفراد العينة من ٨ ـ ١٤ سنة، كما تتراوح نسب ذكائهم بين ٥٤ ـ ٦٨ على مقياس جودار. وقد تمت مساواة المجموعتين في هذين المتغيرين، وكانت النتائج على نحو ما يوضحها الجدول رقم (١):

الجدول (١) : قيم ت ودلالتها للفرق بين مجموعتي الدراسة في متغيري العمر الزمني والذكاء

المتغير	التوحديون (ن = ٢٣)		المتخلفون عقلياً (ن = ٣٢)		ت	الدلالـة
	م	ع	م	ع		
العمر الزمني	١١,٥٣	٣,٤١	١١,٦١	٣,٣٥	٠,٠٨	غير دالة
نسبة الذكاء	٦٢,٤٩	٩,١١	٦١,٨٨	١٠,٠١	٠,٢١	غير دالة

قيمة (ت) الجدولية عند (ن–١)، ٠,٠٥ = ١,٧٢
= = = = = ٠,٠١ = ٢,٥١

حيث: ن = العدد
م = المتوسط الحسابي
ع = الانحراف المعياري

ويتضح من الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين وهو ما يدل على تكافؤ هاتين المجموعتين.

ثانياً الأدوات:

تم استخدام الأدوات التالية:

١- مقياس جودار للذكاء:

يُعَدُّ هذا المقياس من مقاييس الذكاء الأدائية أي غير اللفظية، وقد لجأت الباحثة إليه نظراً لما أسفرت عنه نتائج كثير من الدراسات السابقة من أن أداء الأطفال التوحديين على المقاييس الأدائية يُعَدُّ أفضل من أدائهم على المقاييس اللفظية حيث يعانون من قصور في الجانب اللغوي. ويتكون المقياس من لوحة خشبية بها عشرة فراغات لكل منها قطعة خشبية تناسبه، ويقوم الفاحص بإخراج هذه القطع الخشبية من مكانها، ويطلب من المفحوص أن يضعها في مكانها بأسرع ما يمكن، ويسمح للمفحوص أن يقوم بثلاث محاولات ثم يحسب متوسط الوقت الذي يستغرقه في هذه المحاولات بالثواني ليمثل درجته على المقياس التي يتم في ضوئها تحديد نسبة ذكائه، وذلك بالرجوع إلى دليل المقياس.

٢. مقياس الطفل التوحدي:

وهو مقياس من إعداد محمد (٢٠٠٠) ويتألف من ٢٨ عبارة يُجاب عنها بـ (نعم) أو (لا) من جانب الأخصائي أو أحد الوالدين (وقد تمت الإجابة عنه في الدراسة الحالية من جانب الأخصائي بالاتفاق مع الباحثة). وتمثل تلك العبارات مظاهر أو أعراض للتوحدية قام معد المقياس بصياغتها في ضوء المحكات التي تم عرضها في الطبعة الرابعة من دليل التصنيف التشخيصي والإحصائي للأمراض والاضطرابات النفسية والعقلية DSM-IV الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي (American Psychiatric Asociation, 1994) إلى جانب مراجعة التراث السيكولوجي والسيكاتري حول ما كتب عن هذا الاضطراب. ويعني وجود نصف هذا العدد من العبارات (١٤ عبارة) على الأقل وانطباقها على الطفل أنه يعاني من التوحدية. وفي الغالب لا تعطي درجة لهذا المقياس، ولكنه يستخدم بغرض تشخيصي فقط، وذلك للتأكد من أن الطفل يعاني فعلاً من اضطراب التوحد، وذلك من خلال انطباق الحد الأدنى من عبارات هذا المقياس عليه والذي يتمثل في ١٤ عبارة .

وفيما يتعلق بصدق المقياس بلغت أقل نسبة اتفاق للمحكمين على عبارات المقياس ٩٥٪، وبلغت قيمة معامل الارتباط بين درجات أفراد عينة (ن =١٣) من الأطفال على هذا المقياس ودرجاتهم على المقياس المماثل الذي أعده عبد الرحيم (١٩٩٩) بعد إعطاء درجة واحدة للإجابة بـ (نعم) وصفر للإجابة بـ (لا) ٠,٨٦٣ وبحساب قيمة (ر) بين تقييم الأخصائي وتقييم ولي الأمر بلغت ٠,٩٣٨ .

وبالنسبة للثبات فقد تم تطبيق هذا المقياس على نفس العينة مرتين بفاصل زمني مقداره شهر واحد وبلغت قيمة معامل الثبات (٠,٩١٧) وباستخدام معادلة KR-21 بلغت ٠,٨٤٦ . وبتطبيق هذا المقياس في البيئة السعودية على مجموعة من الأطفال عددهم ١٥طفلاً ثم إعادة تطبيقه بعد ثلاثة أسابيع بلغت قيمة معامل الثبات ٠,٨٦٥ وبحساب قيمة معامل الارتباط بين تقييم الأخصائي وتقييم ولي الأمر بلغت قيمة معامل الصدق ٠,٩١٢ وهي قيم دالة عند ٠,٠١ تدل على تمتع المقياس بمستوى مرتفع من الثبات .

٣. مقياس السلوك الانسحابي للأطفال:

وهو مقياس من إعداد محمد (٢٠٠١) ويهدف إلى التعرف على مستوى السلوك الانسحابي لدى الطفل كما تعكسه درجته التي يحصل عليها في هذا المقياس. ويتألف

المقياس من ٢٠ عبارة تتوزع على عاملين أساسيين هما الانسحاب من المواقف الاجتماعية والانسحاب من التفاعلات الاجتماعية، ويضم كل منهما عشر عبارات. ويوجد أمام كل عبارة من عبارات المقياس ثلاثة اختيارات هي (نعم ـ أحياناً ـ مطلقاً) تحصل على الدرجات (٢ ـ ١ ـ صفر) على التوالي. وبذلك تعطي درجة للطفل على كل بعد أو عامل تقدر بعشرين درجة إلى جانب درجة كلية في المقياس، ومقدارها أربعون درجة. تعني الدرجة المرتفعة زيادة معدل السلوك الانسحابي لدى الطفل، والعكس صحيح حيث يقل معدل سلوكه الانسحابي كلما قلت درجته على المقياس. ويقوم الأخصائي النفسي أو أحد المعلمين وثيقي الصلة بالطفل بالاستجابة على هذا المقياس، كما يمكن لولي الأمر أن يجيب عنه أيضاً. إلا أن الاستجابة عنه في الدراسة الحالية قد تمت من جانب الأخصائي النفسي بالاتفاق مع الباحثة.

وللتأكد من ثبات المقياس وصدقه تم تطبيقه على عينة من الأطفال التوحديين (ن=١٣) وإعادة تطبيقه عليهم بعد مرور أسبوعين بلغت قيمة معامل الثابت ٠,٧١٨. وباستخدام مقياس التفاعلات الاجتماعية الذي أعده معد المقياس الحالي، وذلك كمحك خارجي بلغ معامل الصدق (٠,٧٧٣).

وللتأكد من صلاحية هذا المقياس للتطبيق على البيئة السعودية قامت الباحثة بتطبيقه على عينة من الأطفال التوحديين (ن = ١٥) وإعادة تطبيقه عليهم مرة أخرى بعد مرور شهر، بلغت قيمة معامل الثبات ٠,٧٥٢ وباستخدام بعد الاجتماعية من مقياس كونرز (الصورة السعودية) من إعداد السمادوني (١٩٩١) وذلك كمحك خارجي بلغت قيمة معامل الصدق (٠,٧١٧). وهي قيم مقبولة لأغراض البحث العلمي .

ثالثاً الإجراءات:

اتبعت الباحثة في تطبيقها لهذه الدراسة الإجراءات التالية:

- التأكد من صلاحية مقياس الطفل التوحدي للتطبيق على البيئة السعودية.
- اختيار أفراد العينة.
- التأكد من تكافؤ المجموعتين اللتين تتضمنهما العينة.
- التأكد من صلاحية مقياس السلوك الانسحابي للتطبيق على البيئة السعودية.
- تطبيق مقياس السلوك الانسحابي على أفراد العينة.

- جمع البيانات الخاصة باستجابة عينة الدراسة وتفريغها.
- تصحيح الاستجابات، وجدولة الدرجات، واستخلاص النتائج ومناقشتها، وصياغة التوصيات في ضوئها.

وقد تمثلت الأساليب الإحصائية المستخدمة في حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية، ثم استخدام اختبار (ت) في حالة (ن١= ن٢)، وذلك للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين .

النتائج:

أولاً: نتائج الفرض الرئيس:

ينص الفرض الرئيس على أنه: «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأطفال التوحديين، وأقرانهم المتخلفين عقلياً في السلوك الانسحابي لحساب الأطفال التوحديين». وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار (ت)، ويوضح الجدول رقم (٢) نتائج هذا الفرض.

الجدول (٢) : قيمة ت ودلالتها للفرق بين متوسطي درجات الأطفال التوحديين وأقرانهم المتخلفين عقلياً في السلوك الانسحابي

المجموعة	ن	م	ع	ت	الدلالة
الأطفال التوحديون	٢٣	٣٢,١٥	٦,٠٢	٢,٨٥	٠,٠١
الأطفال المتخلفون عقلياً	٢٣	٢٧,٣٦	٥,١١		

قيمة (ت) الجدولية عند (ن-١)، ٠,٠٥ = ١,٧٢
= = = = = = ٠,٠١ = ٢,٥١

حيث: ن = العدد
م = المتوسط الحسابي
ع = الانحراف المعياري

ويتضح من الجدول وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات المجموعتين في السلوك الانسحابي، وبالرجوع إلى متوسطي الدرجات يتضح أن هذه الفروق لحساب المجموعة ذات المتوسط الأكبر، وهي مجموعة الأطفال التوحديين مما

يعني أنهم أكثر انسحاباً من أقرانهم المتخلفين عقلياً. وتحقق هذه النتائج صحة الفرض الرئيس.

ثانياً: نتائج الفرض الفرعي الأول:

ينص الفرض الفرعي الأول على أنه: «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأطفال التوحديين، وأقرانهم المتخلفين عقلياً في الانسحاب من المواقف الاجتماعية لحساب الأطفال التوحديين». وللتحقق من صحة هذا الفرض الفرعي استخدمت الباحثة الإجراء نفسه الذي اتبعته للتحقق من صحة الفرض الرئيس والتي تلخصت في استخدام اختبار (ت)، ويلخص الجدول رقم (٣) النتائج التي حصلت عليها.

الجدول (٣) : قيمة (ت) ودلالتها للفرق بين متوسطي درجات الأطفال التوحديين وأقرانهم المتخلفين عقلياً في الانسحاب من المواقف الاجتماعية

المجمـوعة	ن	م	ع	ت	الدلالـة
الأطفال التوحديون	٢٣	١٥,٠٤	٣,١٥	٢,٠١	٠,٠٥
الأطفال المتخلفون عقلياً	٢٣	١٣,٢٢	٢,٨٥		

ويتضح من الجدول وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين، وبالرجوع إلى متوسطي الدرجات يتضح أن هذه الفروق لحساب المجموعة ذات المتوسط الأكبر، وهي مجموعة الأطفال التوحديين، وهو ما يعني أنهم أكثر انسحاباً من المواقف الاجتماعية قياساً بأقرانهم المتخلفين عقلياً. وتحقق هذه النتيجة صحة الفرض الفرعي الأول.

ثالثاً: نتائج الفرض الفرعي الثاني:

وينص الفرض الفرعي الثاني على أنه: «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعة الأطفال التوحديين وأقرانهم المتخلفين عقلياً في الانسحاب من التفاعلات الاجتماعية». وللتحقق من صحة هذا الفرض الفرعي تم اتباع الإجراء نفسه السابق، ويلخص الجدول رقم (٤) النتائج التي تم التوصل إليها.

الجدول (٤) : قيمة (ت) ودلالتها للفرق بين متوسطي درجات الأطفال التوحديين وأقرانهم المتخلفين عقلياً في الانسحاب من التفاعلات الاجتماعية

المجمـوعة	ن	م	ع	ت	الدلالـة
الأطفال التوحديون	٢٣	١٧,١٢	٢,٩٣	٣,٨١	٠,٠١
الأطفال المتخلفون عقلياً	٢٣	١٤,١٥	٢,١٧		

ويتضح من الجدول وجود فروق دالة بين متوسطي درجات المجموعتين عند مستوى ٠,٠١ ، وبالرجوع إلى متوسطي الدرجات يتضح أن هذه الفروق لحساب المجموعة ذات المتوسط الأكبر، وهي مجموعة الأطفال التوحديين، وهو ما يعني أنهم أكثر انسحاباً من التفاعلات الاجتماعية قياساً بأقرانهم المتخلفين عقلياً. وبذلك فإن هذه النتيجة تحقق صحة الفرض الفرعي الثاني.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

يرى دينيس وآخرون (Dennis, et.al., 199) أن الأطفال التوحديين يتسمون بدرجة من الوعي الاجتماعي أكثر انخفاضاً من أقرانهم ذوي الاضطرابات النمائية الأخرى وفي مقدمتهم المتخلفين عقلياً، وهو الأمر الذي يجعلهم أقل قدرة على مسايرة الآخرين، ومن ثم يكونون أكثر انسحاباً من المواقف والتفاعلات الاجتماعية المختلفة. ويؤكد نجاردفيك وآخرون (Njardivk, et.al, 1999) أن الأطفال المتخلفين عقلياً يتفوقون على أقرانهم التوحديين في المهارات الاجتماعية حيث يكون بإمكانهم تطوير بعض المهارات الاجتماعية البسيطة وهو الأمر الذي يُعَدُّ صعباً على الأطفال التوحديين، كما أن الأطفال المتخلفين عقلياً يتفوقون على أقرانهم التوحديين في مستوى النمو الاجتماعي، ويكونون بذلك أكثر منهم تفاعلاً مع الآخرين وأقل انسحاباً من المواقف الاجتماعية بما تتضمنه من تفاعلات اجتماعية متباينة. وتضيف بارتيلمي وآخرون (Barthelemy, et.al, 1992) أن الأطفال التوحديين قياساً بأقرانهم المتخلفين عقلياً هم الأقل في تفاعلاتهم الاجتماعية والأكثر انسحاباً من المواقف والتفاعلات الاجتماعية، وهو الأمر الذي أكدته جيدان (Giddan, 1990) أيضاً.

وقد أسفرت نتائج الدراسة الحالية عن وجود فروق دالة إحصائياً بين الأطفال التوحديين، وأقرانهم المتخلفين عقلياً في الانسحاب من المواقف الاجتماعية، والانسحاب

من التفاعلات الاجتماعية، والدرجة لكلية للسلوك الانسحابي أو الانسحاب الاجتماعي، وكانت الفروق في كل منها لحساب الأطفال التوحديين الذين كانوا هم الأكثر انسحاباً. وبذلك تتفق هذه النتائج مع تلك النتائج التي كشفت عنها دراسات دينيس وآخرين (Dennis, et. al, 1999) ونجاردفيك وآخرين (Njardvik et. al, 1999) وتشارمان ولينجارد (Charman & Lynggaard, 1998) وروبل (Ruble, 1997) وداوننج وآخرين (et.al, 1996 Downing,) وحلواني (١٩٩٦) وكاربنتيري ومورجان (Carpentieri & Morgan, 1996) وكيربي وداوسن (Kerby & Dawson, 1994) وراتكين (Ratekin, 1993) وفلوسبرج (Flusberg,1992) وبارتيلمي وآخرين (Barthelemy, et. al, 1992) وكلين (Klin, 1991) ووادين وآخرين (Wadden, et.al,1991) ووالترز وآخرين (Walters, et.al, 1990) وجيدان (Giddan, 1990).

ويمكن تفسير ذلك بأنه إذا كان كل من الأطفال التوحديين والأطفال المتخلفين عقلياً يعانون من قصور واضح في الجانب الاجتماعي بما يضمه من مهارات اجتماعية، وتعلق وتفاعل مع الآخرين، واقتراب منهم، وإقبال عليهم، وإقامة صداقات معهم، إلى جانب القصور الواضح في نموهم الاجتماعي، وفي نموهم اللغوي، واستخدام اللغة للتواصل، والقصور الواضح في سلوكهم التكيفي عامة، الأمر الذي يجعل الأطفال من كلتا الفئتين يؤثرون الانسحاب من التفاعلات الاجتماعية، فإن كلين (Klin, 1991) يرى أن الأطفال المتخلفين عقلياً لديهم قدرة نسبية قياساً بأقرانهم التوحديين على التعلق بالآخرين، حيث كانوا يفضلون صوت الأم في الوقت الذي كان الأطفال التوحديون يفضلون الضوضاء التي تنجم عن أصوات مركبة، أو يؤثرون الانسحاب من الموقف. ويرى دورمان وليفيفر (Dorman & Lefever, 1999) أن النمو الاجتماعي للأطفال التوحديين لا يتطور بنفس الخطى التي يتطور بها نموهم العقلي، ومن ثم فهو يقل عنه بكثير. ويشير تشارمان ولينجارد (Charman & Lynggaard, 1998) إلى أن الأطفال المتخلفين عقلياً يتفوقون على أقرانهم التوحديين في مستوى نموهم الاجتماعي. ووجد نجاردفيك وآخرون (Njardvik, et.al, 1999) أن الأطفال التوحديين قياساً بأقرانهم المتخلفين عقلياً يعدون هم الأقل في مستوى مهاراتهم الاجتماعية. ويرى دينيس وآخرون (Dennis, et.al. 1999) أن الأطفال التوحديين يتسمون بدرجة من الوعي الاجتماعي النسبي أكثر انخفاضاً من أقرانهم المتخلفين عقلياً. ويرى محمد (٢٠٠١) أنه إلى جانب ذلك يتسم الأطفال التوحديون باختلال أدائهم الوظيفي

الاجتماعي الذي يتمثل في ثلاثة جوانب هي عدم إدراكهم أن للآخرين وجهات نظر قد تختلف عن وجهات نظرهم هم أنفسهم، وأن لهم خططهم وأفكارهم ومشاعرهم التي تتباين كثيراً عما قد يكون لديهم، إضافة إلى عدم قدرتهم على التنبؤ بما يمكن أن يفعلوه في المواقف الاجتماعية، والعجز أو القصور الاجتماعي. ويضيف هربرت (Herbert, 1998) أن الأطفال المتخلفين عقلياً يتفوقون على أقرانهم التوحديين في كم المفردات اللغوية التي تكون لديهم، وفي قدرتهم على أن يستخدموا قليلاً من المعاني من ذاكرتهم، ومن خلال عمليات التفكير التي قد يقومون بها. إلى جانب استخدامهم لما قد يكون لديهم من مفردات لغوية في التفاعل الاجتماعي، وهو الأمر الذي يصعب على الأطفال التوحديين، حيث يرى كامل (١٩٩٨) أن المشكلات التي يعانون منها في التعبير والكلام تحول دون تواصلهم الجيد مع الآخرين، وتجعلهم كما يرى محمد (٢٠٠١) يتجنبون كل أشكال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، ويؤثرون الانسحاب الاجتماعي وذلك من المواقف الاجتماعية المختلفة بما تتضمنه من تفاعلات متباينة، وتجعلهم لا يبدون أي اهتمام بالآخرين، ولا يقبلون عليهم أو ينشغلون بهم، كما تجعلهم أيضاً لا يتضايقون من وجودهم بمفردهم. وعلى ذلك يرى عبد الرحيم (١٩٩٩) أن الأطفال المتخلفين عقلياً يعتبرون في وضع أفضل من أقرانهم التوحديين في هذا الصدد.

وعلى الرغم من عدم وجود فروق شاسعة بين المجموعتين كفئتين مستقلتين إلا أن السمات التي تناولتها الدراسة تجعل الأطفال المتخلفين عقلياً في وضع أفضل من الأطفال التوحديين، على الرغم من وجود قصور لديهما معاً في الجانب الاجتماعي، فتجعلهم يقبلون على الآخرين، ويتعلقون بهم ويتفاعلون معهم، وذلك إلى حد ما. كما تجعلهم أقل انسحاباً من المواقف الاجتماعية، وكلها أمور يصعب على الأطفال التوحديين تحقيقها دون تدخل من جانب المتخصصين .

هذا وتلفت الباحثة الأنظار إلى ضرورة إجراء مزيد من الدراسات التشخيصية المقارنة بين هاتين الفئتين في جوانب أخرى من جوانب الشخصية، أو غيرها من السمات النفسية الاجتماعية المميزة.

التوصيات:

صاغت الباحثة التوصيات التالية في ضوء ما أسفرت عنه هذه الدراسة من نتائج حتى يمكن الاستفادة منها:

١- ضرورة الرجوع إلى هذا التشخيص الناتج عن الدراسة الحالية عند تقديم الخدمات والبرامج والخطط التعليمية والتدريبية والتأهيلية لفئتي التوحد و الإعاقة العقلية.

٢- ضرورة التدخل لتنمية الجانب الاجتماعي لفئتي التوحد و الإعاقة العقلية حتى يمكن مساعدتهما على الاندماج مع الآخرين في المجتمع.

٣- ضرورة تدريب كلتا الفئتين على التفاعل مع الآخرين والإقبال عليهم.

٤- ضرورة إجراء تشخيص دقيق لهاتين الفئتين في أكثر من جانب من جوانب الشخصية.

المـراجـــع

حلواني، حسني إحسان.(١٩٩٦). **المؤشرات التشخيصية الفارقة للأطفال ذوي الأوتيزم (التوحد) من خلال أدائهم على بعض المقاييس النفسية.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

الريحاني، سليمان .(١٩٨١). **التخلف العقلي.** عمان: المطبعة الأردنية.

السرطاوي، زيدان أحمد وسيسالم، كمال سالم .(١٩٩٢). **المعاقون أكاديمياً وسلوكياً، خصائصهم وأساليب تربيتهم** (ط٢) . الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

سليمان، عبد الرحمن سيد .(٢٠٠٠). **الذاتوية، إعاقة التوحد لدى الأطفال.** القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

السيد ، فؤاد البهي .(١٩٧٩). **علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري (ط٣).** القاهرة: دار الفكر العربي.

صادق ، فاروق محمد .(١٩٨٢). **سيكولوجية التخلف العقلي (ط٢)** . الرياض: عمادة شئون المكتبات بجامعة الملك سعود.

عبد الرحيم، فتحي السيد .(١٩٩٠). **سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة.** (الجزء الثاني، ط٤) . الكويت: دار القلم.

عبد الرحيم، عبد الرحيم بخيت .(١٩٩٩). **الطفل التوحدي (الذاتي ـ الاجتراري)، القياس والتشخيص الفارق.** المؤتمر الدولي السادس لمركز الإرشاد النفسي بجامعة عين شمس ١٠ـ١٢/١١/١٩٩٩.

محمد، عادل عبد الله .(٢٠٠١). **مقياس السلوك الانسحابي للأطفال.** القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

ـــــ . (٢٠٠٠). **مقياس الطفل التوحدي.** القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

كامل ، محمد على .(١٩٩٨). **من هم ذوي الأوتيزم؟ وكيف نعدهم للنضج؟** القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

American Psychiatric Association .(1994). **Diagnostic and statistical manual of mental disorders.** (4th ed)., DSM-IV, Washington: DC.: Author.

Autism Society of America .(1999). **What is autism?** USA: Bethesda, MD.

Barthelemy, C., et. al .(1992). Sensitivity and specificity of behavioral summarized evaluation (BSE) for the Assessment of autistic behaviors. **Journal of Autism and Developmental Disorders, 22** (1), 61-75.

Carpentieri, S. & Morgan .(1996). Adaptive and intellectual functioning in autistic and nonautistic related children. **Journal of Autism and Developmental Disorders,** Vol. 26, N.6. ?

Charman, T. & Lynggaard, H. (1998). Does a photographic cue facilitate false belief performance in subjects with autism? **Journal of Autism and Developmental Disorders, 28** (3), 311-324.

Davison, G & Neale, J,.(1990). **Abnormal psychology**.(5th ed)., New York: John Wiley & Sons.

Dennis, M., et. al. (1999). Intelligence patterns among children with high -functioning autism, phenylketonuria, and childhood head injury. **Journal of Autism and Developmental Disorders, 29** (1), 132-139.

Dorman, B. & Lefever, J. .(1999). **What is autism?** Autism Society of America: Bethesda, MD.

Downing, J. E. et. al .(1996). **The process of including elementary students with autism and intellectual Impairments in their typical classroom.** Paper Presented at the Annual International of Convention of the Council for Exceptional Children (47th, Orlando, FL, April 1 - 5).

Drew, C. J., et. al. .(1990). **Mental retardation** (4th ed.). New York: Macmillan Publishing Company.

Flusberg, H. (1992); Autistic children’s talk a bout psychological states. **Deficits in the Early Acquisition of a Theary, 63** (l), 115-123.

Giddan, J. J. (1990). **Farm-life skills training of autistic adults at bittersweet farms.** Paper Presented at the Annual Convention of the American Speech- Language-Hearing Association (Seattle, WA, Nov. 16-19).

Herbert, M. (1998). **Clinical child psychology; social learning development and behaviour** (2nd ed.). UK: Chichester.

Kerby, D. S. & Dawson, B. (1994). Autistic features, prsonality, and adaptive behavior in males with the fragile syndrome and no autism. Americam **Journal on Mental Retardation, 98** (4), 345-356.

Klin. A. .(1991). Young autistic children's listening preferences in regard to speech: apossible characterization of the symptom of social withdrawal. **Journal of Autism and Developmental Disorders, 21** (1), 91-113.

Marica, D. (1990). **Autism and life in the community: successful intervention for behavioural challenges.** London: Pawul, H. Co.

Njardvik, U., et. al .(1999). A comparison of social skills in adults with autistic disorder, pervasive developmental disorder nototherwise specifed, and mental retardation. **Journal of Autism and Developmental Disorders, 29** (4), 245-359.

Ratekin, C. (1993). **Comparison of temperament ratings in children with autism, Children with Mental Retardation, and Typical Children.** Paper presented at the Society for Research in Child Development Conference (New Orleans, LA, March 25-28).

Ruble, L. A. (1997). **Comparative study of the natural habitat behaviors of children with autism and children with down syndrome: An ecological approach.** PH.D. Dissertation, Indian University, Bloomington.

Wadden, N., et. al. .(1991). A closer look at the autism behavior checklist: Discriminant validity and factor structure. **Journal of Autism and Developmental Disorders, 21** (4), 395-411.

Walters, Anne S., et.al .(1990). A case report of naltrexone treatment of self- injury and social-withdrawal in autism. **Journal of Autism and developmental Disorders, 20** (2), 215-231.

قدرات التفكير الابتكاري في علاقتها بعادات الاستذكار وقلق الاختبار لدى طلاب التعليم الثانوي والجامعي

إعـــداد
د. عباس عبدعلي أديبـــي
أستاذ مشارك بقسم تكنولوجيا التعليم
كليـــة التربيـــة / جامعـــة البحـــرين

قدرات التفكير الابتكاري في علاقتها بعادات الاستذكار وقلق الاختبار لدى طلاب التعليم الثانوي والجامعي

إعـــداد
د. عباس عبدعلي أديبـــي
أستاذ مشارك بقسم تكنولوجيا التعليم
كليـــة التربيـــة / جامعـــة البحـــرين

ملخص البحث

يهدف البحث إلى تعرف العلاقة بين قدرات التفكير الابتكاري من جانب، وعادات الاستذكار وقلق الاختبار من جانب آخر، وقد تضمن التفكير الابتكاري الطلاقة الفكرية، والمرونة التلقائية، والأصالة، كما تُعرِّف إجرائيا واتجاهات الاستذكار بالاتجاهات نحو الدراسة التي تبدو في سلوك الطالب وهي عبارة عن تجنب التأخير وطرق العمل وتقبل التعلم وعادات الاستذكار.

تكونت عينة الدراسة من ٢٢٧ طالباً وطالبة من مرحلتي التعليم الثانوي العام والجامعي (كلية التربية والعلوم والآداب) بدولة البحرين، ولقد تم استخدام الأساليب الإحصائية: تحليل التباين أحادي الاتجاه، واختبار «ت» للفروق بين المتوسطات، ومعامل ارتباط (بيرسون).

دلت نتائج الدراسة على أن هناك ارتباطاً موجباً دالاً إحصائيا بين قدرات التفكير الابتكاري (الطلاقة والأصالة، والقدرة الابتكارية) من جانب ومتغير طرق العمل من جانب آخر، كما وجدت فروق دالة إحصائياً بين مرتفعي الابتكارية في متغير طرق العمل. كما وجد ارتباط موجب دال إحصائياً بين الأصالة والقدرة الابتكارية من جانب وعادات الاستذكار والاتجاه الدراسي العام من جانب آخر، بينما لا توجد ارتباطات دالة إحصائياً بين قدرات التفكير الابتكاري من جانب ومتغيري الرضا عن المعلم من جانب آخر.

بالنسبة للعلاقة بين قدرات التفكير الابتكاري وقلق الاختبار فلم يوجد ارتباط دال إحصائياً بين قدرات التفكير الابتكاري من جانب ومتغيري الانفعالية وقلق الاختبار من جانب آخر، كما جاء الارتباط سالباً ودالاً إحصائياً بين متغيري الأصالة والقدرة الابتكارية من جانب ومتغير الاضطراب من جانب آخر. كما جاء متوسط الاضطراب أكثر ارتفاعاً لدى منخفضي الابتكارية بمقارنتهم بمرتفعي الابتكارية.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠١/٣/١٩م * تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠١/٩/١٢م

ولقد وجد أن هناك فروقاً دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين طلاب مرحلتي التعليم الثانوي والجامعي لصالح عينة طلاب الجامعة وذلك في قدرات التفكير الابتكاري ولا توجد فروق دالة إحصائياً بين طلاب المرحلتين في عادات الاستذكار واتجاهاته وإن كانت تميل للارتفاع لصالح عينة طلاب مرحلة التعليم الجامعي. كما و لم تكن الفروق دالة إحصائياً بين طلاب المرحلتين في متغيرات قلق الاختبار، وإن كانت تميل للارتفاع لصالح عينة طلاب مرحلة الثانوي.

أما بالنسبة للفروق بين البنين والبنات في قدرات التفكير الابتكاري، فتوجد فروق دالة إحصائياً بين العينتين في متغيري الأصالة والقدرة الابتكارية لصالح عينة البنات، في حين جاءت هذه الفروق غير دالة في متغيري الطلاقة والمرونة. أما الفروق بين البنين والبنات في عادات الاستذكار، فجاءت لصالح عينة البنات في طرق العمل، وعادات الاستذكار واتجاهات الاستذكار والاتجاه الدراسي العام، في حين جاءت الفروق غير دالة بين الجنسين في متغيري الرضا عن المعلم وتقبل التعليم. وأخيراً تبين أن هناك فروقاً دالة إحصائيا بين الجنسين لصالح البنات في متغير الانفعالية، بينما جاءت الفروق غير دالة بالنسبة لمتغيري الاضطراب وقلق الاختبار.

Creative Thinking Abilities With Relation to Recall Habits and Exam Anxiety Regarding University and Secondary School Students

Abbas Abd-Ali Adiby
Education Technology Department
Collage of Education
University of Bahrain

Abstract

The aim of the study is to find out the relation between learner's ability of creative thinking, recall attitudes and exam anxiety. Creative thinking included: intellectual emanation, lenient spontaneity and originality, whilest recall attitudes included: delay avoidance, work methods, accept learning and recall manners.

The sample consisted of 227 (male and female) students from secondary and university (colleges of Arts, Education and Science) levels. one-way analysis of variance, t-test and correlation coefficient of Pearson are used.

It was found that there is a positive statistically significant correlation between ability of creative thinking (emanation, originality~ and creative ability) and work methods; and there are significant statistical differences among highly creative ones in their work methods. It was also found that there is a positive statistically significant correlation between originality and creative ability on one hand and recall manners and attitudes towards learning on other hand, whilest there are no statistical correlations between ability of creative thinking ad learner satisfaction variables.

It was found that there is none statistically significant correlation between ability of creative thinking, affectivity and exam anxiety variables. There is negative statistically significant correlation between originality and creative ability variables on one hand and perplexity variable on the other hand. It was found, however that perplexity average is higher with regard to low creative learners, comparing them to highly creative ones.

It was found that there are statistically significant differences (oc = .Ol) between secondary and university levels in favour of university students with regard to ability of creative thinking; and there are none statistically significant differences between the students of the two levels in recall manners, although it is rather higher with regard to the university students. There are none statistically significant differences between the students of two levels in exam anxiety, although it shows a little higher with regard to secondary students.

Regarding differences between males and females in the ability of creative thinking, it was found that there are statistically significant differences between the two samples

with regard to originality and creative ability in favour of females, whilest there are none statistically sigmficant differences between them in exam anxiety, although it is rather high in favour of secondary students. It was found that the differences between males and females in recall attitudes are in favour of females with regard to work methods, recall manners and learning attitudes, whilest there are none statistically significant differences between the two groups with regard to learner satisfaction and learning acceptance. Finally it was found that there are statistically significant differences between the two genders with regard to affectivity in favour of females, whilest there were none statistically significant difference with regard to perplexity and exam anxiety.

قدرات التفكير الابتكاري في علاقتها بعادات الاستذكار وقلق الاختبار لدى طلاب التعليم الثانوي والجامعي

إعـــداد
د. عباس عبدعلي أديبـــي
أستاذ مشارك بقسم تكنولوجيا التعليم
كليـــة التربيـــة / جامعـــة البحـــرين

مشكلة البحث وأهميتها :

مما لا شك فيه ، أن التفكير الابتكاري أصبح الآن اللغة السائدة للعصر الحديث (العصر المعلوماتي) حيث انتقل اهتمام علماء النفس من دراسة الشخص الذكي إلى دراسة الشخص المبتكر والعوامل التي تسهم في ابتكاريته، كما تحول الاهتمام من التعلم التلقيني الذي يعتمد حشو المعلومات إلى التعلم الابتكاري الذي يعتمد على تعلم التفكير وطرق مواجهة المشكلات وتقديم الحلول الابتكارية لها، وذلك لما لقدرات التفكير الابتكاري من دور مهم في تطوير المجتمع الحديث وازدهاره، وما يمكن أن يتولد عن هذه القدرات من أفكار أصيلة وحلول جديدة للمشكلات اليومية للأفراد والمجتمع ، وهـذا ما أكـده كثير من علماء النفس في مجال التفكير الابتكـاري (Torrance, 1997., Guilford, 1975., Mitchell., 1983., Davis & Rimm., 1989)

ومن جانب آخر تُعَدُّ عادات الاستذكار مدخلاً مهماً لتحسين الإنجاز المعرفي للطلاب، بل إن العادات والاتجاهات المتعلقة بالاستذكار ينتقل تأثيرها إلى مجالات حياتية أوسع من المعلومات التي يحصلها الطلاب فهي أبقى على الزمن مما يحفظون من حقائق ومعارف لأنها المدخل إليها والمنهج والدافع. جابر ومصطفى وفطيم (١٩٨٤) .

ولقد أكدت كثير من الدراسات الدور الإيجابي لعادات الاستذكار الصحيحة في رفع مستوى التحصيل الدراسي للطلاب، ومن هذه الدارسات: هولتزمـان وبـراون (Holtzman and Brown, 1968)، ومارجوري بانكس (Marjoribanks, 1976)، وجابر ومصطفى وفطيم (١٩٨٤)، وسليمان (١٩٨٨،١٩٨٩)، وزيدان (١٩٩٠)، وعبادة (١٩٩٢).

والطالب المبتكر (مرتفع الابتكارية) أحوج ما يكون إلى عادات استذكار جيدة تتناسب مع سمات شخصيته التي تختلف إلى حد كبير عن سمات شخصية الطالب العادي ، تمكنه هذه العادات من تحسين مستواه التحصيلي أو المعرفي، وهذا هو جوهر الجانب الأول لمشكلة البحث الذي يكمن في بحث العلاقة بين قدرات التفكير الابتكاري لدى الطلاب من جانب وعادات الاستذكار من جانب آخر. وذلك تمهيداً لتحديد عادات الاستذكار لدى هؤلاء الطلاب وخاصة المبتكرين منهم (مرتفعي الابتكارية) ومحاولة التأكيد عليها وتنميتها حتى تسهم في رفع مستواهم التحصيلي الذي قد يقابل بكثير من المعوقات في ظل عادات الاستذكار الشائعة بين الطلاب العاديين، وفي إطار التقويم التلقيني الذي يعتمد على الحفظ والاستظهار .

وعلى الرغم من أهمية هذا الجانب من جوانب مشكلة البحث الحالي إلا أن الباحث وفي حدود علمه لم يحصل على أي من الدراسات الأجنبية أو العربية التي تناولت تلك العلاقة بين الابتكارية وعادات الاستذكار مما يثير الدافعية نحو تناول هذا الموضوع لاستكشاف تلك العلاقة .

أما الجانب الثاني لمشكلة البحث فيكمن في بحث العلاقة بين قدرات التفكير الابتكاري لدى الطلاب من جانب، وقلق الاختبار لديهم من جانب آخر. حيث أكدت كثير من الدراسات أن قلق الاختيار يعد مشكلة حقيقية تواجه كثيراً من الطلاب وهي مصدر أرق ليس للتلاميذ فقط ، بل قد يمتد أثره إلى الأسرة والإدارة المدرسية بل وإلى المجتمع كله، وقد أثبتت هذ الدراسات أن ارتفاع قلق الاختبار لدى الطلاب يؤثر تأثيراً سالباً على أدائهم المعرفي ومن هذه الدراسات: (Liebert & Morris, 1976)، (Doctor & Altman, 1969)، (Morris &Liebert, 1970)، (Gaudry & Spielperger, 1979)، وأحمد (١٩٨٦)، والهواري والشناوي (١٩٨٧)، والزهار (١٩٨٧)، (Hagtvet and Hansted,1987)، وعبادة (١٩٨٩، ١٩٩٢).

ويساعد الفهم الجيد لقلق الاختبار لدى الطلاب مرتفعي الابتكارية على زيادة أدائهم المعرفي، كما يساعدهم على أن يستكملوا دراستهم، وتزداد مشاركتهم في بناء المجتمع. كما تساعد دراسة القلق ومحاولة التعرف المبكر عليه لدى هؤلاء الطلاب على علاجه قبل أن يؤدي إلى مزيدٍ من خبرات الفشل لديهم، الأمر الذي يؤثر سلباً على انتاجيتهم ومساهمتهم في إحداث التقدم ورقي المجتمع .

وبالرغم من أهمية تلك العلاقة بين الابتكارية وقلق الاختبار، إلا أن الدراسات العربية والأجنبية اقتصرت في تناولها على القلق العام في علاقته بابتكارية الفرد. مما يؤكد أهمية هذا الجانب لمشكلة البحث في استكشاف تلك العلاقة ، تمهيداً للكشف عن جانب من جوانب شخصية الطالب المبتكر يمكن أن يضاف إلى قائمة سمات المبتكرين التي تأكدت في كثير من الدراسات منها: (Mackinnon, 1970) ؛ (Maddi, 1970) ، (Tyler, 1968)، (Baron, 1975) خير الله (١٩٧٤)، وعبدالغفار (١٩٧٧)، وعبادة (١٩٩٢).

ويتفرع من الجانبين السابقين لمشكلة البحث عدة جوانب فرعية أخرى تتركز حول البحث في إثر كل من المرحلة التعليمية (ثانوي ، جامعي) ، والجنس على كل من قدرات التفكير الابتكاري ، وعادات الاستذكار ، وقلق الاختبار .

أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى ما يأتي :

١. تعرف العلاقة بين قدرات التفكير الابتكاري من جانب، وعادات الاستذكار وقلق الاختبار من جانب آخر.

٢. تعرف الفروق الراجعة إلى قدرات التفكير الابتكاري (مرتفعو الابتكارية ومنخفضوها) في عادات الاستذكار وقلق الاختبار.

٣. تعرف الفروق الراجعة إلى المرحلة التعليمية (ثانوي / جامعي) في: قدرات التفكير الابتكاري ، وعادات الاستذكار، وقلق الاختبار.

٤. تعرف الفروق الراجعة إلى متغير الجنس في: قدرات التفكير الابتكاري، وعادات الاستذكار، وقلق الاختبار .

حدود البحث :

تتحدد الدراسة الحالية ونتائجها على النحو التالي :

١. **عينة البحث**: حددت عينة البحث من بين طلاب مرحلتي التعليم الثانوي والجامعي بدولة البحرين ، وبلغ حجم هذه العينة (٢٢٧ طالباً وطالبة).

٢. أدوات البحث : تم استخدام الأدوات التالية :

أ – اختبار القدرة على التفكير الابتكاري (خير الله ، ١٩٧٤) .

ب– مقياس عادات الاستذكار (جابر والشيخ ، ١٩٧٨) .

ج– قائمة قلق الاختبار (الزهار و هوسفر ، ١٩٨٥) .

٣. المعالجة الإحصائية : تم استخدام الإساليب الإحصائية التالية :

تحليل التباين أحادي الاتجاه ، واختبار زتز للفروق بين المتوسطات، ومعاملا ارتباط بيرسون .

مصطلحات البحث :

من أهم مصطلحات البحث ما يأتي :

١ - التفكير الابتكاري :

هو قدرة الفرد على الإنتاج ، الإنتاج الذي يتميز بأكبر قدر ممكن من الطلاقة الفكرية، والمرونة التلقائية ، والأصالة وذلك كاستجابات لمشكلة، أو موقف مثير.

وقد تضمن هذا التعريف المكونات الرئيسة للابتكار وهي :

- **الطلاقة الفكرية :** أي القدرة على استدعاء أكبر عدد ممكن من الأفكار المناسبة في فترة زمنية محددة لمشكلة، أو موقف مثير .

- **المرونة التلقائية :** أي القدرة على انتاج استجابات مناسبة لمشكلة، أو مواقف مثيرة، استجابات تتسم بالتنوع واللانمطية، وبمقدار زيادة الاستجابات الفريدة الجديدة تكون زيادة المرونة التلقائية .

- **الأصالة :** القدرة على انتاج استجابات أصيلة أي قليلة التكرار بالمعنى الإحصائي داخل الجماعة التي ينتمي اليها الفرد، أي كلما قلت درجة شيوع الفكرة زادت درجة أصالتها .

– ويعبر المجموع الكامل (الطلاقة + المرونة + الأصالة) عن القدرة على التفكير الابتكاري للفرد) خير الله وآخرون (١٩٧٥).

٢ - عادات الاستذكار واتجاهاته :

تعرف إجرائياً بأنها تلك العادات أو الاتجاهات نحو الدراسة التي تبدو في سلوك الطالب أثناء عملية الدراسة والتحصيل، وأيضاً أثناء اكتساب المعلومات والمعارف والمهارات، وكما تقاس بالمقياس المستخدم في ضوء أربعة أبعاد هي: تجنب التأخير، وطرق العمل ويعبر عن مجموعهما بعادات الاستذكار، والرضا عن المعلم ، وتقبل التعليم ويعبر عن مجموعهما بالاتجاه نحو الدراسة، كما يعبر عن مجموع عادات الاستذكار واتجاهات الاستذكار بالاتجاه الدراسي العام . وفيما يلي تعريف لكل بعد من الأبعاد السابقة كما وردت في جابر و الشيخ ١٩٧٨) :

أ - تجنب التأخير :

يتميز الطلاب الذين يحصلون على درجات مرتفعة على هذا المقياس بأنهم غالباً ما يؤدون واجباتهم المنزلية في الوقت المناسب، وهم غالباً يتصفون بالاهتمام بعملهم المدرسي تنظيماً وترتيباً واستيعاباً كل يوم.

ب- طرق العمل :

يتميز الطلاب الذين يحصلون على درجات مرتفعة على هذا المقياس بأنهم يعطون عناية خاصة لتنسيق الحقائق والمعلومات وترتيبهما، والاستفادة من الرسوم البيانية والأشكال التوضيحية في استيعاب العلوم وتحصيلها.

ج- الرضا عن المعلم :

يتميز الطلاب الذين يحصلون على درجات مرتفعة على هذا المقياس بأنهم يشعرون أن معلميهم لديهم القدرة على جعل موادهم شيقة وذات معنى، نظراً لكونهم يستمتعون بالتدريس، وهذا ما يجعلهم يقدمون شرحاً وافياً للمواد التي يعلمونها.

د - تقبل التعليم :

يتميز الطلاب الذين يحصلون على درجات مرتفعة على هذا المقياس بأنهم يعملون بجد واجتهاد كي يحصلوا على تقديرات حسنة، مهما كانت عدم قابليتهم لمادة من المواد وهم يجاهدون، لتنمية ميول حقيقية نحو الدراسة والاستيعاب.

هـ- عادات الاستذكار :

ويمكن الحصول عليها من خلال جمع درجات مقياس تجنب التأخير وطرق العمل .

و - الاتجاه نحو الدراسة :

ويمكن الحصول عليه من خلال جمع درجات مقياس الرضا عن المعلم وتقبل التعليم .

ز - الاتجاه الدراسي العام :

ويمكن الحصول عليه من خلال جمع الدرجات الكلية للمقاييس الفرعية .

٣ - قلق الاختبار :

يرى سبيلبرجر وآخرون (١٩٨٠) (Spielberger, et al) أن قلق الاختبار يتضمن عاملين هما الاضطراب (Worry) والانفعالية (Emotionality) حيث يعبر الاضطراب عن الحالة المعرفية لبناء قلق الاختبار، والتي تتأثر بتقدير الفرد لذاته معرفياً، أما الانفعالية فهي مؤشر استجابة الجهاز العصبي للمثيرات البيئية للامتحان ، ومحصلة تفاعلهما تحدد الدرجة الكلية لقلق الاختبار.

أسئلة البحث :

يتناول البحث الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- هل يوجد ارتباط دال إحصائياً بين قدرات التفكير الابتكاري من جانب، وعادات الاستذكار من جانب آخر ؟

٢- هل يوجد ارتباط دال إحصائياً بين قدرات التفكير من جانب، وقلق الاختبار من جانب آخر ؟

٣- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين مرتفعي الابتكارية ومنخفضي الابتكارية في عادات الاستذكار ؟

٤- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين مرتفعي الابتكارية ومنخفضي الابتكارية في قلق الاختبار ؟

٥- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين طلاب مرحلة التعليم الثانوي، وطلاب مرحلة التعليم الجامعي في قدرات التفكير الابتكاري ؟

٦- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين طلاب مرحلة التعليم الثانوي، وطلاب مرحلة التعليم الجامعي في عادات الاستذكار ؟

٧- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين طلاب مرحلة التعليم الثانوي، وطلاب مرحلة التعليم الجامعي في قلق الاختبار ؟

٨- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين عينة البنين، وعينة البنات في قدرات التفكير الابتكاري ؟

٩- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين عينة البنين، وعينة البنات في عادات الاستذكار؟

١٠- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين عينة البنين، وعينة البنات في قلق الاختبار؟

إجراءات البحث :

أولاً : أدوات البحث :

١. اختبار القدرة على التفكير الابتكاري : (خيرالله ، ١٩٧٤) :

يتكون هذا الاختبار من قسمين :

القسم الأول : مأخوذ عن إحدى بطاريات تورانس للتفكير الابتكاري .

القسم الثاني : هو اختبار بارون والمعروف باسم:

(Barron's Test of Anagrams)

يتكون القسم الأول من أربعة اختبارات فرعية هي: الاستعمالات، والمترتبات، والمواقف، والتطوير والتحسين ، يتكون كل اختبار من وحدتين، زمن كل وحدة خمس دقائق .

أما القسم الثاني فيتكون في صورته العربية من كلمتين (ديمقراطية، وبنها) لكل منهما خمس دقائق.

يتم تقدير أربع درجات لكل وحدة على النحو التالي :

أ. **الطلاقة الفكرية** : وتقاس بالقدرة على ذكر أكبر عدد ممكن من الإجابات المناسبة في زمن معين، وذلك بالنسبة لوحدات القسم الأول، وتقاس بأكبر عدد ممكن من الكلمات المناسبة الصحيحة المفهومة المعنى بالنسبة للقسم الثاني .

ب. **المرونة التلقائية** : وتقاس بالقدرة على تنويع الإجابات المناسبة وذلك بالنسبة للقسم الأول، أما بالنسبة للقسم الثاني فتحدد بأنها عدد الكلمات المناسبة الصحيحة المفهومة المعنى على أن تكون متعددة ومتنوعة .

ج. **الأصالة** : وتقاس بالقدرة على ذكر إجابات غير شائعة في الجماعة التي ينتمي إليها الفرد وذلك بالنسبة للقسم الأول، أما بالنسبة للقسم الثاني فهي درجة تكرار كل كلمة في الجماعة التي ينتمي إليها الفرد. وذلك تبعاً لمعيار تصحيح وضعه توارنس وقام بتعديله خيرالله (١٩٧٤).

د. **الدرجة الكلية** : هي حاصل جمع الطلاقة + المرونة + الأصالة في الوحدات العشر الخاصة بالقسمين الأول والثاني ، وتُعَدُّ الدرجة الكلية في هذه الحالة تعبيراً عن قدرة المفحوص الابتكارية .

وقد استخدم هذا الاختبار في عدد كبير من الدراسات العربية ، ويُعَدُّ أكثر الاختبارات العربية شيوعاً في الدراسات (من حيث الاستخدام) وذلك لثباته وصدقه العالي في قياس القدرة على التفكير الابتكاري .

وللتأكد من ثبات الاختبار وصدقه على العينة موضع البحث قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة مكونة من ٥٢ طالباً وطالبة (٢٧ طالباً وطالبة بمرحلة التعليم الثانوي، ٢٥ طالباً وطالبة بمرحلة التعليم الجامعي). وأعيد التطبيق بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول ، حيث كانت معاملات الثبات على النحو التالي: الطلاقة الفكرية (٦٧ر) ، والمرونة التلقائية (٧٢ر) ، والأصالة (٧٧ر)، والقدرة على التفكير الابتكاري (٧٤ر). وهي دالة جميعاً عند مستوى ٠١ر .

أما بالنسبة لصدق الاختبار قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين العوامل التي يقيسها الاختبار والمجموع الكلي لدرجات الاختبار (الغريب، ١٩٨١) وذلك على العينة نفسها المستخدمة في الثبات، وقد بلغت معاملات الصدق مايلي: الطلاقة الفكرية (٦٧ر)، والمرونة التلقائية (٩٨ر) ، والأصالة (٩١ر) وكانت جميعها دالة عند مستوى ٠١ر .

٢. **مقياس عادات الاستذكار :**

قام بإعداد هذا المقياس كل من براون وهولتزمان وقام بترجمته وإعداده للبيئة العربية جابر والشيخ (١٩٧٨) كما قام بنقله إلى العربية أيضاً الأشول والهواري (١٩٨٠)، ومصطفى وفطيم (١٩٨٤) .

ويتكون المقياس من مائة عبارة لكل منها خمس درجات من الموافقة متدرجة على النحو التالي: نادراً، أحياناً ، بدرجة متوسطة، غالباً، دائماً. ويشمل المقياس أربعة مقاييس فرعية تجمع كل اثنين منها لتحصل على تقدير لبعدين أعم وأشمل، وإذا قمنا بجمع درجات المقاييس الأربعة حصلنا على درجة الرضا عن المعلم، وتقبل التعليم، وعادات الاستذكار، والاتجاه نحو الدراسة، والاتجاه الدراسي العام .

ولقد ثبتت صلاحية هذا المقياس في عديد من الدراسات منذ ظهور الصورة الأولى للمقياس ، فقد طبقت الصورة الأولى للمقياس على عينة شملت ١٧٥٦ طالبا ، ١١١٨ طالبة في عشر كليات مختلفة، وتبين أن معاملات الارتباط بين نتائج المقياس ودرجات التحصيل تراوحت بين ٢٧ر و ٢٦ر بالنسبة للطلاب، وبين ٢٦ر و ٦٥ر بالنسبة للطالبات وكان متوسط معاملات الصدق في الكليات العشر ٤٢ر للذكور ، ٤٥ر للأناث جابر والشيخ ، (١٩٧٨) .

كما قام الأشول والهواري (١٩٨٠) بالتأكد من الصدق التنبوئي من خلال دراسة قام بها على عينة قوامها ٧٢٩ طالباً وطالبة حيث تم حساب معاملات الارتباط بين درجات المقاييس الأربعة والمعدل التراكمي (التحصيل الدراسي) وجاءت معاملات الارتباط الناتجة دالة إحصائياً .

أما في الدراسة الحالية فقد تم حساب معاملات الاتساق الداخلي، وذلك في ضوء معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس الفرعية، والدرجة الكلية للمقياس، والذي يؤخذ كمؤشر على صدق المقياس. وذلك على العينة الاستطلاعية نفسها التي تم استخدامها في اختبار القدرة على التفكير الابتكاري (٥٢ طالباً وطالبة). والجدول رقم (١) يوضح معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية لعادات الاستذكار والدرجة الكلية ، حيث يتضح من خلال هذا الجدول أن هذه المعاملات جميعاً دالة عند مستوى ١.ر.

الجدول (١) : يوضح مصفوفة معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية لمقياس عادات الاستذكار والدرجة الكلية

أبعاد مقياس عادات الاستذكار	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
١. تجنب التأخير	–						
٢. طرق العمل	٦٥ر	–					
٣. عادات الاستذكار	٨٢ر	٨٩ر	–				
٤. الرضا عن المعلم	٤٧ر	٥٨ر	٥٤ر	–			
٥. تقبل التعليم	٦٣ر	٦٧ر	٦٧ر	٦١ر	–		
٦. اتجاهات الاستذكار	٦١ر	٦٤ر	٦٧ر	٨٤ر	٨٩ر	–	
٧. الاتجاه الدراسي العام	٧٤ر	٨١ر	٨٣ر	٧٢ر	٧٤ر	٨١ر	–

وفي الدراسة الحالية تم حساب معاملات الثبات لأبعاد المقياس بطريقة إعادة الاختبار على العينة الاستطلاعية السابقة (ن=٥٢ طالباً وطالبة) بعد مرور فترة زمنية في حدود أسبوعين، وقد جاءت معاملات الثبات على النحو التالي: تجنب التأخير (٥٩ر)، طرق العمل (٦٥ر)، عادات الاستذكار (٦٥ر)، والرضا عن المعلم (٦٤ر)، وتقبل التعليم (٦١ر)، اتجاهات الاستذكار (٦٠ر)، والاتجاه الدراسي العام (٦٠ر) وجميع هذه المعاملات دالة عند مستوى ٠١ر.

ومما سبق تتأكد صلاحية المقياس الحالي للتطبيق على عينة الدراسة في البحث الحالي.

٣ - قائمة قلق الاختبار :

قام بإعداد هذه القائمة سبيليرجر وآخرون (Spielberger , et al. ,1980) وقام بترجمته واعداه للبيئة العربية الزهار و هوسفر (١٩٨٥) .

والقائمة عبارة عن صفحة واحدة تشمل التعليمات وعشرين عبارة بالإضافة إلى أربع درجات من الموافقة أمام كل عبارة (نادراً – بعض الوقت – معظم الوقت – دائماً) لكي يختار المجيب واحدة منها .

وفيها يسأل المفحوصون عن أعراض محددة لقلقهم الذي خبروه من قبل وأثناء وبعد الامتحانات، بالإضافة إلى أن القائمة تقيس الفروق الفردية لمواقف الاختبار والمقاييس الفرعية لها تحدد عامل الاضطراب (Worry) والانفعالية (Emotionality) بوصفهما مكونين أساسيين لقلق الاختبار.

وتوافرت البيانات المعيارية لقائمة قلق الاختبار من عينات كبيرة لطلاب الكليات الجامعية وتلاميذ الثانوي والإعدادي، بالإضافة إلى المجندين بالبحرية الأمريكية، ويمكن أن تسهم هذه البيانات في المقارنة بين الدرجات الفردية أو درجات الجماعات التجريبية والجماعات المرجعية في المستويات موضع المقارنة.

وتراوحت معاملات الثبات على عينات أمريكية من طلاب الدراسات العليا والجامعة والثانوية ما بين ٦٢ ر إلى ٨١ر وعلى عينات أمريكية جامعية أيضاً تم حساب الصدق التلازمي للقائمة في علاقتها بمقاييس أخرى، ومنها مقياس قلق الاختبار لسارسون (معامل الارتباط ٨٢ر للذكور، ٨٣ر للإناث) ومقياس قائمة سمة القلق لسبيلبرجر (٥٤ر للذكور، ٤٨ر للإناث) ومقياس حالة قلق الاختبار لسـبيلبرجر (٥٦ر للذكور، ٧٧ر للإناث) وجميع هذه المعاملات كانت دالة عند مستوى ١.ر. (الزهار وهوسفر ، ١٩٨٥).

أما في الصور العربية للقائمة فقد تم إيجاد معامل الثبات على عينة من طلاب وطالبات الصف الثاني والثالث بالمدارس الثانوية بمدينة القاهرة تكونت من ٢٧٧ فرداً منهم ١١٤ طالباً، ١٦٣ طالباً، بلغ معامل ثبات ألفا للقائمة ٩٢ر ولمعامل الاضطراب ٨٤ر وعامل الانفعالية ٨٨ر .

ومن حيث صدق القائمة في صورتها العربية فقد تم إيجاد الصدق العاملي باستخدام التحليل العاملي التوكيدي «Confirmatiory factor Analysis» وتم التأكد من استقلالية عبارات عاملي الاضطراب والانفعالية باعتبارهما عاملين عن كونهما عاملاً واحداً (الزهار وهوسفر، ١٩٨٥) .

وفي الدراسة الحالية تم حساب معاملات الثبات على العينة الاستطلاعية نفسها المستخدمة في المقياسين السابقين (ن = ٥٢ طالباً وطالبة)، وذلك باستخدام طريقة إعادة الاختبار بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول، وجاءت معاملات الثبات على النحو التالي: الاضطراب (٨٣ر) ، الانفعالية (٨١ر) ، والمقياس ككل قلق الاختبـار (٨٠ر) . وهي دالة جميعاً عند مستوى ٠١ ر .

كما تم حساب صدق الاتساق الداخلي في ضوء معامل الارتباط بين بعدي الاضطراب والانفعالية من جانب، وقلق الاختبار من جانب آخر، وذلك على العينة الاستطلاعية نفسها السابقة وقد جاءت معاملات الصدق على الوجه التالي : الاضطراب (٨٥ر) ، والانفعالية (٨٣ر) وكانت المعاملات دالة عند مستوى ٠١ر .

ثانياً : العينة :

تكونت عينة الدراسة من (٢٢٧) طالباً وطالبة من مرحلتي التعليم الثانوي العام والجامعي (كلية التربية، والعلوم والآداب) بدولة البحرين، والجدول رقم (٢) يوضح توزيع عينة البحث :

الجدول (٢) : يوضح توزع عينة البحث

الجنس \ المرحلة	ثانوي	جامعي	المجموع
ذكور	٨٥	٢٥	١١٠
إناث	٨٧	٣٠	١١٧
المجموع	١٧٢	٥٥	٢٢٧

ثالثاً : المعالجة الإحصائية :

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية :

١. تحليل التباين أحادي الاتجاه .

٢. اختبار «ت» للفروق بين المتوسطات .

٣. معاملات الارتباط (بيرسون) . بالإضافة إلى المتوسطات والانحرافات المعيارية .

عرض نتائج البحث في ضوء الأسئلة :

أولا : نتائج السؤال الأول :

ينص السؤال الأول على ما يأتي : «هل يوجد ارتباط دال إحصائياً بين قدرات التفكير الابتكاري من جانب، وعادات الاستذكار من جانب آخر» ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب معاملات ارتباط (بيرسون) بين قدرات التفكير الابتكاري (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والقدرة الابتكارية) من جانب، وعادات واتجاهات الاستذكار من جانب آخر، وذلك لدى عينة البحث الكلية. والجدول رقم (٣) يوضح هذه النتائج والتي جاءت على النحو التالي :

١. **الطلاقة** : جاء الارتباط موجباً دالاً إحصائياً عند مستوى (٠١ر) بين متغير الطلاقة وطرق العمل . بينما جاءت بقية الارتباطات غير دالة إحصائياً .

٢. **المرونة** : جاءت معاملات الارتباط غير دالة إحصائياً بين متغير المرونة من جانب وعادات الاستذكار من جانب آخر .

٣. **الأصالة** : جاءت معاملات الارتباط موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠١ر) بين الأصالة وكل من متغيري طرق العمل وعادات الاستذكار وعند مسوى (٠٥ر) بين الأصالة والاتجاه الدراسي العام. بينما جاءت بقية الارتباطات غير دالة .

٤. **القدرة الابتكارية** : جاءت معاملات الارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠١ر) بين الأصالة وكل من متغيري طرق العمل وعادات الاستذكار وعند مستوى (٠٥ر) بين القدرة الابتكارية والاتجاه الدراسي العام . بينما جاءت بقية الارتباطات غير دالة .

ثانياً : نتائج السؤال الثاني :

ينص السؤال الثاني على ما يأتي: «هل يوجد ارتباط دال إحصائياً بين قدرات التفكير الابتكاري من جانب وقلق الاختبار من جانب آخر» ؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم اتباع الأسلوب الإحصائي نفسه المتبع في إجابة السؤال الأول. والجدول رقم (٣) يوضح هذه النتائج والتي جاءت على النحو التالي:

١. **الطلاقة** : جاءت معاملات الارتباط سالبة غير دالة بين متغير الطلاقة من جانب ومكونات قلق الاختبار (الاضطراب ، والانفعالية ، وقلق الاختبار) من جانب أخر .

٢. **المرونة** : جاءت النتائج متفقة مع نتائج الطلاقة .

٣. **الأصالة** : جاء معامل الارتباط سالباً ودالاً إحصائياً عند مستوى (٠١ر) بين الأصالة ومتغير الاضطراب ، بينما جاءت بقية معاملات الارتباط سالبة وغير دالة إحصائياً .

٤. **القدرة الابتكارية** : جاء معامل الارتباط سالباً ودالاً إحصائياً عند مستوى (٠٥ر٠) بين القدرة الابتكارية ومتغير الاضطراب، بينما جاءت بقية معاملات الارتباط سالبة ولكنها غير دالة إحصائياً .

الجدول (٣) : يوضح معاملات الارتباط بين قدرات التفكير الابتكاري وعادات الاستذكار واتجاهاته وقلق الاختبار لدى عينة البحث

قدرات ابتكارية / عادات الاستذكار وقلق الاختبار	الطلاقة	المرونة	الأصالة	القدرة الابتكارية
تجنب التأخير	٠٤٠ر	٠٤ر	٠٨ر	١٠ر
طرق العمل	١٥ر**	١٠ر	١٧ر**	١٥ر**
عادات الاستذكار	٠٩ر	٠٨ر	١٥ر**	١٥ر**
الرضا عن المعلم	−٠٠١ر	٠١ر	٠٤ر	٠٥ر
تقبل التعليم	٠٥ر	٠٣ر	١٠ر	٠٨ر
اتجاهات الاستذكار	−٠١ر	−٠١ر	٠٦ر	٠٦ر
الاتجاه الدراسي العام	٠٥ر	٠٤ر	١٢ر*	١١ر*
الاضطراب	−٠٧ر	−١٠ر	−١٥ر**	−١٣ر**
الانفعالية	−٠٥ر	−٠٩ر	−٠٥ر	−٠٥ر
قلق الاختبار	−٠٧ر	−٠٩ر	−٠٩ر	−٠٧ر

* دال عند ٠٥ر٠   ** دال عند ٠١ر٠

ثالثاً : نتائج السؤال الثالث :

ينص السؤال الثالث على ما يأتي: هل توجد فروق دالة إحصائياً بين مرتفعي الابتكارية ومنخفضي الابتكارية في عادات الاستذكار ؟

للاجابة عن هذا السؤال تم تقسيم عينة البحث الكلية إلى مجموعتين إحداهما مرتفعة في القدرة الابتكارية (٢٥٪ الأعلى في درجة القدرة الابتكارية) والمجموعة الثانية منخفضة في القدرة الابتكارية (٢٥٪ الأولى في درجة القدرة الابتكارية) حيث كان حجم كل منهما

٥٧ طالباً وطالبة. وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعتين في عادات الاستذكار واتجاهاته، كما تم استخدام اختبار «ت» لحساب الفروق بين المجموعتين والموضحة بالجدول رقم (٤). حيث جاءت النتائج على الوجه التالي :

١- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠٥ر٠) بين مرتفعي الابتكارية ومنخفضي الابتكارية لصالح مرتفعي الابتكارية في متغير طرق العمل.

٢- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين مرتفعي الابتكارية ومنخفضي الابتكارية في عادات الاستذكار واتجاهاته التالية: تجنب التأخير، وعادات الاستذكار، والرضا عن المعلم، وتقبل التعليم، واتجاهات الاستذكار، والاتجاه الدراسي العام، وإن كان هناك ارتفاع في المتوسطات لصالح مرتفعي الابتكارية .

رابعاً : نتائج السؤال الرابع :

ينص السؤال الرابع على ما يأتي: هل توجد فروق دالة إحصائياً بين مرتفعي الابتكارية ومنخفضي الابتكارية في قلق الاختبار.

وللاجابة عن هذا السؤال الثالث، تم استخدام الأسلوب الإحصائي نفسه المتبع في إجابة السؤال الثالث، حيث جاءت النتائج على النحو التالي :

لا توجد فروق دالة إحصائياً بين مرتفعي الابتكارية ومنخفضي الابتكارية في متغيرات قلق الاختبار (الاضطراب، والانفعالية، وقلق الاختبار). وإن كانت ترتفع لصالح منخفضي الابتكارية.

الجدول (٤) : يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم ف ، ت للفروق بين مرتفعي ومنخفضي الابتكارية في متغيرات عادات واتجاهات الدراسة وقلق الاختبار

العينات / عادات الدراسة وقلق الاختبار	مرتفعو الابتكارية ن = ٥٧		منخفضو الابتكارية ن = ٥٧		قيم ف للتجانس	قيم «ت»
	م١	ع١	م٢	ع٢		
تجنب التأخير	٢٢ر٧٨	٨ر٩٢	٢١ر٩٥	٧ر٩٣	١ر٢٧	ر٥٣
طرق العمل	٢٦ر٣٦	٨ر٥٥	٢٣ر١١	٨ر٠٦	١ر١٣	٢ر١٠*
عادات الاستذكار	٤٩ر٠٠	١٦ر٤٥	٤٤ر٤٨	١٥ر٢٢	١ر١٨	١ر٤٠
الرضا عن المعلم	٢٠ر٩٧	٧ر٧١	٢١ر٠٢	٩ر٥١	١ر٥٢	ر٠٣
تقبل التعليم	٢٣ر٤٠	١٠ر١٩	٢٢ر٥٤	٧ر٣٥	١ر٩٢	ر٥١
اتجاهات الاستذكار	٤٣ر٨٤	١٢ر١٩	٤٢ر٨٦	١٥ر٠١	١ر٥٢	ر٣٩
الاتجاه الدراسي العام	٩٢ر٨٤	٢٥ر١٣	٨٧ر٣٧	٢٩ر١٢	١ر٣٤	١ر٠٨
الاضطراب	١٤ر٣٣	٤ر١٥	١٥ر٤٦	٤ر٤١	١ر١٣	١ر٤١
الانفعالية	١٩ر١٤	٥ر٠٢	١٩ر٠٥	٥ر٢٣	١ر٠٨	ر٠٩
قلق الاختبار	٤٣ر٤٣	٩ر٤٩	٤٤ر٤٢	٩ر٧٠	١ر٤٠	ر٥٥

*دال عند مستوى ٠٥ر

خامساً : نتائج السؤال الخامس :

ينص السؤال الخامس على ما يأتي: هل توجد فروق دالة إحصائياً بين طلاب مرحلة التعليم الثانوي، وطلاب مرحلة التعليم الجامعي في قدرات التفكير الابتكاري ؟

وللاجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم (زتز) للفروق بين أداء طلاب مرحلة التعليم الثانوي، وطلاب مرحلة التعليم الجامعي في قدرات التفكير الابتكاري (الطلاقة ، والمرونة ، والأصالة ، والقدرة الابتكارية. والجدول رقم (٥) يوضح هذه النتائج حيث جاءت على النحو التالي:

جاءت الفروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠١ر) بين عينة طلاب مرحلة التعليم الثانوي وعينة طلاب مرحلة التعليم الجامعي لصالح عينة طلاب الجامعة، وذلك في قدرات التفكير الابتكاري (الطلاقة ، والمرونة ، والأصالة ، والقدرة الابتكارية) .

الجدول (٥) : يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم ف ، ت للفروق بين عينتي طلاب الثانوي والجامعي في قدرات التفكير الابتكاري

العينات / قدرات التفكير الابتكاري	عينة الثانوي ن = ١٧٢		عينة الجامعة ن = ٥٥		قيم ف للتجانس	قيم «ت»
	م١	ع١	م٢	ع٢		
الطلاقة	٢٩ر٤٤	٩ر١٢	٤٥ر٨٥	١٣ر٩٨	٢ر٣٥**	٨ر١٧**
المرونة	٢٧ر٥٧	٨ر٩٥	٤١ر٨٧	١٣	٢ر١١**	٧ر٥٦**
الأصالة	٢٠٢ر٢٨	٦٠ر٤٦	٣٥٦ر٧١	١٢٣ر٢٣	٤ر١٥**	٨ر٩٦**
القدرة الابتكارية	٢٥٩ر٣٤	٧٧ر٣٦	٤٤٣ر٣٨	١٧٠ر٨٥	٤ر٨٨**	٧ر٧٤**

**دال عند مستوى ٠١ر .

سادساً : نتائج السؤال السادس :

ينص هذا السؤال على ما يأتي: هل توجد فروق دالة إحصائياً بين طلاب مرحلة التعليم الثانوي، وطلاب مرحلة التعليم الجامعي في عادات الاستذكار؟

وللاجابة عن هذا السؤال تم اتباع الأسلوب الإحصائي نفسه المتبع في إجابة السؤال الخامس، والجدول رقم (٦) يوضح نتائج السؤال حيث جاءت على هذا النحو:

جاءت الفروق غير دالة إحصائياً بين طلاب مرحلة التعليم الثانوي والجامعي في عادات الاستذكار واتجاهاته – موضع الدراسة – وإن كانت تميل للارتفاع لصالح عينة طلاب مرحلة التعليم الجامعي.

سابعاً : نتائج السؤال السابع :

ينص السؤال السابع على ما يأتي: هل توجد فروق دالة إحصائياً بين طلاب مرحلة التعليم الثانوي وطلاب مرحلة التعليم الجامعي في قلق الاختبار ؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم اتباع الأسلوب الاحصائي نفسه المتبع مع السؤال الخامس. ويوضح الجدول رقم (٦) نتائج هذا السؤال حيث جاءت متمثلة فيما يلي :

جاءت الفروق غير دالة إحصائياً بين عينة طلاب الثانوي وطلاب الجامعة في متغيرات قلق الاختبار (الاضطراب، والانفعالية، وقلق الاختبار) وإن كانت تميل للارتفاع لصالح عينة طلاب الثانوي.

الجدول (٦) : يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
وقيم ف ، ت للفروق بين عينتي الثانوي والجامعي
في متغيرات عادات الاستذكار وقلق الاختبار

العينات / عادات الاستذكار وقلق الاختبار	عينة الثانوي ن = ١٧٢		عينة الجامعة ن = ٥٥		قيم ف للتجانس	قيم «ت»
	م١	ع١	م٢	ع٢		
تجنب التأخير	٢١ر٩٤	٨ر٣٦	٢١ر٩٦	٨ر٤٨	١ر٠٣	٠٢ر
طرق العمل	٢٤ر٦٣	٨ر٤٣	٢٧ر٥٨	١٢ر١١	٢ر٠٦	١ر٦٨
عادات الاستذكار	٤٦ر٥٣	١٥ر٦٧	٤٧ر٩٣	١٥ر٩١	١ر٠٣	٥٧ر
الرضا عن المعلم	٢٠ر٦٧	٨ر٦٥	٢١ر٨٤	٨ر٦٩	١ر٦٧**	١ر٠٤
تقبل التعليم	٢٢ر٥٨	٦ر٩٦	٢٤ر٦٤	٩ر٨٣	١ر٩٩**	١ر٤٤
اتجاهات الاستذكار	٤٣ر٣٦	١٣ر٩٤	٤٥ر٥١	١٠ر١٩	١ر٨٧**	١ر٢٤
الاتجاه الدراسي العام	٩٠ر٢٧	٢٧ر١٨	٩٣ر٤٤	٢٣ر٥٥	١ر٣٣	٧٧ر
الاضطراب	١٤ر٨٨	٤ر٧٥	١٤ر١٥	٤ر١٥	١ر٣١	١ر٠١
الانفعالية	١٩ر٦٤	٥ر٧٩	١٨ر٢٤	٥ر٢٨	١ر٢٠	١ر٦٠
قلق الاختبار	٤٤ر٤٠	١١ر٣٣	٤١ر٨٢	٩ر٩٩	١ر٢٩	١ر٥١

ثامناً : نتائج السؤال الثامن :

ينص السؤال الثامن على ما يأتي: هل توجد فروق دالة إحصائياً بين عينة البنين، وعينة البنات في قدرات التفكير الابتكاري ؟

للاجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم «ت» للفروق بين متوسطات البنين والبنات في قدرات التفكير الابتكاري والجدول رقم (٧)

يوضح هذه النتائج حيث جاءت على هذا النحو :

١- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠١ر) بين عينة البنين والبنات لصالح عينة البنات في متغيري الأصالة والقدرة الابتكارية .

٢- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين عينة البنين والبنات في متغيري الطلاقة والمرونة وإن كانت ترتفع لصالح البنات .

الجدول (٧) : يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم ف ، ت للفروق بين عينتي البنين والبنات في قدرات التفكير الابتكاري

العينات / قدرات التفكير الابتكاري	عينة البنين ن = ١١٠		عينة البنات ن = ١١٧		قيم ف للتجانس	قيم «ت»
	م١	ع١	م٢	ع٢		
الطلاقة	٣٢ر٣٥	١١ر٢٣	٣٤ر٤٢	١٣ر٧٧	١ر٥١	١ر٢٣
المرونة	٢٩ر٧٧	١٠ر٩٥	٣٢ر١٨	١٢ر٤٠	١ر٢٨	١ر٥٥
الأصالة	٢١٢ر٧٧	٨١ر٨٥	٢٦٥ر٠٢	١١٥ر٧٤	٢**	٣ر٩٤**
القدرة الابتكارية	٢٦٨ر٤٥	٩٤ر٤٣	٣٣٧ر٣٠	١٥٤ر٥٤	٢ر٦٨**	٤ر٠٨**

**دال عند مستوى ٠١ر

تاسعاً : نتائج السؤال التاسع :

ينص السؤال التاسع على ما يأتي: هل توجد فروق دالة إحصائياً بين عينة البنين وعينة البنات في عادات الاستذكار ؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم اتباع الأساليب الإحصائية نفسها المتبعة مع السؤال الثامن. والجدول رقم (٨) يوضح نتائج السؤال التاسع والتي جاءت متمثلة فيمايلي :

١- جاءت الفروق دالة إحصائياً بين عينة البنين والبنات عند مستوى (٠٥ر) لصالح البنات في عادات الاستذكار واتجاهاته التالية: طرق العمل، وعادات الاستذكار، واتجاهات الاستذكار، والاتجاه الدراسي العام .

٢- جاءت الفروق غير دالة إحصائياً بين عينة البنين والبنات في عادات الاستذكار واتجاهاته التالية: تجنب التأخير، والرضا عن المعلم، وتقبل التعليم، وإن كانت تميل للارتفاع لصالح عينة البنات.

عاشراً : نتائج السؤال العاشر :

ينص السؤال العاشر على ما يأتي : هل توجد فروق دالة إحصائياً بين عينة البنين وعينة البنات في قلق الاختبار ؟

للاجابة عن هذا السؤال تم اتباع الأساليب الإحصائية نفسها المتبعة مع السؤال الثامن. والجدول رقم (٨) يوضح هذه النتائج حيث جاءت على هذا النحو :

توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠١ر) لصالح البنات في متغير الانفعالية . بينما جاءت الفروق غير دالة في الاضطراب وقلق الاختبار .

الجدول (٨) : يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
وقيم ف ، ت للفروق بين عينتي البنين والبنات
في عادات الاستذكار وقلق الاختبار

العينات / عادات الاستذكار وقلق الاختبار	عينة البنين ن = ١١٠		عينة البنات ن = ١١٧		قيم ف للتجانس	قيم «ت»
	م١	ع١	م٢	ع٢		
تجنب التأخير	٢١ر٠٢	٨ر٠٥	٢٢ر٨١	٨ر٦١	١ر١٤	١ر٦٢
طرق العمل	٢٣ر٨	٨ر٣٧	٢٦ر٧٩	١٠ر٢٩	١ر٥١*	٢ر٤١*
عادات الاستذكار	٤٤ر٨٠	١٥ر٤٢	٤٨ر٨٢	١٥ر٧٨	١ر٠٥	١ر٩٤*
الرضا عن المعلم	٢٠ر٦٣	٨ر٧	٢١ر٢٧	٧ر٧٦	١ر٢٦	ر٥٨
تقبل التعليم	٢٢ر١٩	٧ر٢٥	٢٣ر٩١	٨ر١٩	١ر٢٨	١ر٦٧
اتجاهات الاستذكار	٤٢ر١٥	١٤ر٠٣	٤٥ر٥	١٢ر٠٨	١ر٣٥	١ر٩٤*
الاتجاه الدراسي العام	٨٦ر٧٦	٢٦ر٩٧	٩٥ر٠٦	٢٥ر١٨	١ر١٥	٢ر٠٤*
الاضطراب	١٤ر٧١	٤ر٧٢	١٤ر٧٠	٤ر٥٣	١ر٠٩	ر٠١
الانفعالية	١٨ر٢٤	٥ر٠٥	٢٠ر٣٠	٥ر٧١	١ر٠٨	٢ر٧٧**
قلق الاختبار	٤٢ر٩	١٠ر٩٧	٤٤ر٦٠	١١ر١٣	١ر٠٣	١ر١٦

مناقشة نتائج البحث وتفسيرها :

يمكن مناقشة نتائج البحث وتفسيرها في ضوء الجوانب الأساسية لمشكلة البحث على النحو التالي:

أولاً : العلاقة بين قدرات التفكير الابتكاري وعادات الاستذكار :

جاءت نتائج أسئلة البحث المتعلقة بالعلاقة بين قدرات التفكير الابتكاري وعادات الاستذكار (السؤال الأول ، والثالث) لتؤكد النقاط التالية :

١- أن هناك ارتباطاً موجباً دالاً إحصائياً بين قدرات التفكير الابتكاري (الطلاقة، والأصالة، والقدرة الابتكارية) من جانب، ومتغير طرق العمل من جانب آخر، وجاءت نتائج السؤال الثالث لتؤكد هذه النتيجة حيث وجدت فروقاً دالة إحصائياً بين مرتفعي الابتكارية في متغير طرق العمل. ومن هنا يمكن القول: إنَّ الطلاب المتميزين في القدرات الابتكارية يتسمون بالخصائص التالية والمتعلقة بعادات الاستذكار: يعطون عناية خاصة لتنسيق الحقائق والمعلومات وترتيبها، والاستفادة من الرسوم البيانية والأشكال التوضيحية في استيعاب العلوم وتحصيلها.

٢- أن هناك ارتباطاً موجباً دالاً إحصائياً بين الأصالة والقدرة الابتكارية من جانب وعادات الاستذكار والاتجاه الدراسي العام من جانب آخر. وجاءت المتوسطات الخاصة بعادات الاستذكار والاتجاه الدراسي العام مرتفعة لدى الطلاب مرتفعي الابتكارية بمقارنتها بالطلاب منخفضي الابتكارية، إلا أن الفروق لم تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية (انظر نتائج السؤال الثالث) ومن هنا يمكن القول: إن الطلاب المتميزين في متغيري الأصالة والقدرة الابتكارية يتسمون بتجنب التأجيل فغالباً ما يؤدون واجباتهم المنزلية في الوقت المناسب، وهم غالباً يتصفون بالاهتمام بعملهم المدرسي تنظيماً وترتيباً واستيعاباً كل يوم، كما أن هؤلاء الطلاب يتصفون بإيجابية الاتجاه الدراسي العام .

٣- لا توجد ارتباطات دالة إحصائياً بين قدرات التفكير الابتكاري من جانب ومتغيري الرضا عن المعلم من جانب آخر، وهذا ما يؤكده السؤال الثالث حيث لم توجد فروق دالة إحصائياً بين مرتفعي الابتكارية ومنخفضي الابتكارية في هذين المتغيرين. ومن هنا يمكن القول: إن الطلاب المبتكرين غير راضين عن المعلم

أو التعليم بمقارنتهم بالطلاب العاديين. حيث إن بيئة الصف التعليمية لا تتناسب مع القدرات الابتكارية لهؤلاء الطلاب مما يعوق ابتكارية هؤلاء الطلاب (عبادة، ١٩٨٦أ، ١٩٨٦ب).

ثانياً العلاقة بين قدرات التفكير الابتكاري وقلق الاختبار :

جاءت نتائج أسئلة البحث المتعلقة بالعلاقة بين قدرات التفكير الابتكاري وقلق الاختبار (السؤال الثاني ، والرابع) لتؤكد النقاط التالية:

١- لا يوجد ارتباط دال إحصائياً بين قدرات التفكير الابتكاري من جانب، ومتغيري الانفعالية وقلق الاختبار من جانب آخر، وهذا ما أكدته نتائج السؤال الرابع حيث لم توجد فروق دالة إحصائياً بين مرتفعي الابتكارية في متغيري الانفعالية وقلق الاختبار.

٢- جاء الارتباط سالباً ودالاً إحصائياً بين متغيري الأصالة والقدرة الابتكارية من جانب، ومتغير الاضطراب من جانب آخر، كما جاء متوسط الاضطراب أكثر ارتفاعاً لدى منخفضي الابتكارية بمقارنتهم بمرتفعي الابتكارية. إلا أن الفرق لم يصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية (انظر نتائج السؤال الرابع). وتتفق هذه النتائج مع ما توصل إليه سبيلبرجر (Spielberger, 1980) في كون متغير الاضطراب متغيراً معرفياً أي يمثل الجانب المعرفي لقلق الاختبار والذي يتأثر بتقدير الفرد لذاته معرفياً. وهذا ما أكدته دراسة عبادة، والزهار (١٩٨٧). وعموماً يمكن القول: أن نتائج العلاقة بين قدرات التفكير الابتكاري وقلق الاختبار جاءت أقل وضوحاً عما كان متوقعاً لها .

ثالثاً : الفروق بين مرحلتي التعليم الثانوي والجامعي في قدرات التفكير الابتكاري:

جاءت نتائج السؤال الخامس المتعلق بالفروق بين مرحلتي التعليم الثانوي والجامعي في قدرات التفكير الابتكاري لتؤكد ما يأتي :

هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠١ ر) بين عينة طلاب مرحلتي التعليم الثانوي والجامعي لصالح عينة طلاب الجامعة، وذلك في قدرات التفكير الابتكاري (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والقدرة الابتكارية). وتتفق هذه النتائج مع الدراسات التالية التي تناولت العلاقة بين قدرات التفكير الابتكاري والعمر خلال التقدم في الصفوف الدراسية

وهذه الدراســات هي: (Torrance, 1968)، (Burgess, 1971) ، (Pamboukian, 1972)، (Russell, 1975)، (Torrance, 1975) ، (Milgrm, et al., 1978) ، (Pace, 1979) .

كما تتفق هذه النتائج مع الدراسات العربية التالية: درويش (١٩٧٤)، الطواب (١٩٨٦) ، وعبادة (١٩٩٠).

رابعاً : الفروق بين مرحلتي التعليم الثانوي والجامعي في عادات الاستذكار :

جاءت نتائج السؤال السادس المتعلق بالفروق بين طلاب مرحلتي التعليم الثانوي والجامعي في عادات الاستذكار لتؤكد ما يأتي:

لا توجد فروق دالة إحصائياً بين طلاب مرحلة التعليم الثانوي والجامعي في عادات الاستذكار واتجاهاته موضع الدراسة، وإن كانت تميل للارتفاع لصالح عينة طلاب مرحلة التعليم الجامعي . وتعني هذه النتيجة أن طلاب مرحلة التعليم الجامعي ما زالوا متأثرين بعادات الاستذكار الخاصة بمرحلة التعليم الثانوي، بل لم توجد فروق واضحة بين المرحلتين في هذه العادات الاستذكارية، ويمكن تفسير ذلك في ضوء عدة احتمالات قد يكون منها عدم اختلاف طبيعة الدراسة في مرحلة التعليم الجامعي عنها في مرحلة التعليم الثانوي (المقررات، وطريقة التدريس، ومعاملة الأساتذة، وغيرها من البيئة الصفية) . وأيضاً التشابه الكبير في طرائق التقويم بين المرحلتين حيث تعتمد إلى حد كبير على اختبارات المقال التي تستدعي عملية الحفظ والاستظهار دون مراعاة لمهارات التحليل والتركيب والتفكير الناقد والإبداعي .

خامساً : الفروق بين مرحلتي التعليم الثانوي والجامعي في قلق الاختبار :

جاءت نتائج السؤال السابع المتعلق بالفروق بين طلاب مرحلتي التعليم الثانوي والجامعي في قلق الاختبار لتؤكد ما يأتي :

لا توجد فروق دالة إحصائياً بين طلاب مرحلتي التعليم الثانوي والجامعي في متغيرات قلق الاختبار (الاضطراب ، والانفعالية ، وقلق الاختبار)، وإن كانت تميل للارتفاع لصالح عينة طلاب مرحلة التعليم الثانوي .

وجاءت هذه النتائج متفقة مع نتائج الدراسات السابقة في هذا الصدد حيث أثبتت هذه الدراسات ارتفاع معدل متغيرات قلق الاختبار في مرحلة التعليم الثانوي بمقارنتها بمرحلة

التعليم الجامعي، ومن هذه الدراسات: (Speilberger, 1980)، وشارما وآخرون (Sharma - et al,1983) عدا متغير الاضطراب حيث جاء معدله أكبر في مرحلة التعليم الجامعي، ودراسة الهوراي، والشناوي (١٩٨٧) حيث جاءت مرحلة التعليم الجامعي أقل المراحل من حيث معدل قلق الاختبار، يليها مرحلة التعليم الثانوي، ثم مرحلة التعليم المتوسط .

وهناك مجموعة أخرى من الدراسات أكدت أن معدلات متغيرات قلق الاختبار في مرحلة التعليم الجامعي أعلى منها في مرحلة التعليم الثانوي وهي: (Oner, and Kaymak,1987) ، (Mook, et al, 1987) ودراسة عبادة (١٩٨٩).

ويمكن تفسير ارتفاع معدلات قلق الاختبار في مرحلة التعليم الثانوي عنه في مرحلة التعليم الجامعي في ضوء النقاط التالية :

أ- خصائص النمو الانفعالي لمرحلة المراهقة المناظرة للصفوف النهائية بمراحل التعليم العام حيث يزداد العنف وعدم الاستقرار، والقلق ومشاعر الذنب، والتمركز حول الذات كلما تقدم المراهق في هذه المرحلة بالإضافة إلى المشكلات الانفعالية التي قد يعاني منها الطالب في هذه المرحلة (إسماعيل، ١٩٨٥)، وينعكس هذا بالطبع على متغيرات قلق الاختبار.

ب- أساليب التنشئة الاجتماعية في الأسر البحرينية، والتي تتميز في كثير من الأحيان بالحرص الزائد والضغوط المستمرة في سبيل الحصول على المجموع التحصيلي وخاصة عند تقدم التلميذ في نهائيات مراحل التعليم وخاصة مرحلة التعليم الثانوي العام .

ج- أهمية مرحلة التعليم الثانوي، حيث يزداد قلق الاختبار، لما لهذه المرحلة من أهمية خاصة في حياة الطالب في تحديد مستقبله الجامعي.

سادساً : الفروق بين البنين والبنات في قدرات التفكير الابتكاري :

جاءت نتائج السؤال الثامن المتعلق بالفروق بين عينة البنين وعينة البنات في قدرات التفكير الابتكاري لتؤكد ما يأتي:

توجد فروق دالة إحصائياً بين العينتين في متغيري الأصالة والقدرة الابتكارية لصالح عينة البنات، في حين جاءت هذه الفروق غير دالة في متغيري الطلاقة والمرونة، وإن كانت ترتفع المتوسطات لصالح عينة البنات أيضا.

وتتفق النتائج السابقة مع دراسات كل من :

(Aboney, 1970) و(Keillar, 1971) و(Ogletree, 1971) و(Keen, 1973) و(Jensen, 1972) و(Frederiksen &Evans, 1974) ، و(Bolen, 1976) ، و(Peter, 1981).

كما تتفق هذه النتائج مع الدراسات العربية التالية :

سعد (١٩٧١) ، إبراهيم (١٩٧٨، وعبادة (١٩٨٤، ١٩٩٠).

ويمكن تفسير تفوق البنات (عينة البحث) في قدرات التفكير الابتكاري في ضوء عدة جوانب من أهمها: أن الضغوط الاجتماعية من جانب الأسرة والمجتمع تخف حدتها بالنسبة للبنات في المرحلة الجامعية، حيث إنها تعيش معظم اليوم داخل الجامعة وبين أنشطتها المختلفة. وأن المرأة كثيراً ما يكون لديها إحساس بتميز الرجل منها في ثقافتها الشرقية، وبالتالي تحاول المرأة دائماً تعويض هذا التميز من خلال تنمية قدراتها وتنوعها في مجالات المعرفة المختلفة. بالإضافة إلى ذلك يمكن رجع تفوق البنات إلى التغيرات الاجتماعية، وتبادل الأدوار الحادثة في هذه المرحلة من العمر وتطلع البنات إلى إثبات وتأكيد الذات داخل المجتمع من خلال التفوق الأكاديمي.

سابعاً : الفروق بين البنين والبنات في عادات الاستذكار :

جاءت نتائج السؤال التاسع المتعلق بالفروق بين الجنسين في عادات الاستذكار لتؤكد هذه الفروق لصالح عينة البنات في عادات الاستذكار واتجاهاته التالية: طرق العمل، وعادات الاستذكار، واتجاهات الاستذكار، والاتجاه الدراسي العام. في حين جاءت الفروق غير دالة بين الجنسين في متغيري الرضا عن المعلم وتقبل التعليم، وإن كانت ترتفع المتوسطات لصالح عينة البنات .

ويرى الباحث أن هذه النتائج منطقية إلى حد كبير وخاصة ما يترتب على هذه العادات الجيدة في الاستذكار لدى البنات من تفوق تحصيلي في مرحلتي التعليم الثانوي والجامعي والتي تقرها إحصائيات نتائج الطلاب بوزارة التربية والتعليم وجامعة البحرين .كما أن هناك اتجاهاً شبه عام بين الدراسات السابقة تؤكد تفوق البنات في دافعية الإنجاز .

أما عدم وجود فروق دالة بين الجنسين في متغيري الرضا عن المعلم وتقبل التعليم يمكن تفسيرها في ضوء مدى التشابه الكبير بين طرائق المعلم في عملية التدريس، وأيضاً عمليات

التعليم والتعلم مما يساهم في بناء قواسم مشتركة بين الطلاب اتجاه المعلم والتعليم، وذلك بمرحلة التعليم الثانوي والجامعي .

ثامناً : الفروق بين البنين والبنات في قلق الاختبار :

جاءت نتائج السؤال العاشر لتؤكد أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين الجنسين لصالح البنات في متغير الانفعالية، بينما جاءت الفروق غير دالة بالنسبة لمتغيري الاضطراب وقلق الاختبار، وإن كان المتوسط الحسابي أكثر ارتفاعاً لدى البنات في متغير قلق الاختبار.

وعموماً تتفق نتائج الفروق بين الجنسين في متغيرات قلق الاختبار لصالح البنات مع نتائج كثير من الدراسات منها : (Spielberger, 1980)، (Sharma, et al, 1983)، وعبادة والزهار (١٩٨٧) ودراسة أونر وكوماك (Oner, & Kaymak, 1987) ودراسة عبادة (١٩٨٩).

وتعني هذه النتائج أن الإناث لديهن قدرة أقل من الذكور على مواجهة مواقف الاختبارات والتي عادة ما يصاحبها قلق وانفعالية تؤثر في مواجهة الطالبة في التكيف المناسب مع موقف الاختبار، وفي هذا الصدد تحاول الإناث حماية أنفسهن من هذه المواقف التي يشعرن بأنها مهددة لذواتهن عن طريق التكيف السلبي، وذلك باللجوء إلى الشعور بالخوف الشديد ويرافق هذا مظاهر انفعالية، مثل الصداع، والإسهال، وآلام المعدة وزيادة في عدد دقات القلب، وارتفاع في الضغط، والإغماء، والنسيان. وهذه وسائل تكيف سلبي يلجأن إليها لتساعدهن على تجنب موقف الاختبار.

أما متغير الاضطراب فكان من أقل متغيرات قلق الاختبار تأثراً بعامل الجنس، ويمكن تفسير ذلك في ضوء طرق التنشئة الاجتماعية وأساليبها حيث الاهتمام غير العادي بالامتحانات والاستعدادات التي قد تتم داخل الأسر قبل الامتحانات بأشهر مما يتكون لدى هؤلاء الطلاب جانب معرفي مهم تجاه هذه الامتحانات. ويتبلور هذا الجانب المعرفي في صورة اضطراب وخوف من الامتحانات ، وفي هذا الصدد لا تفرق الأسر بين البنين والبنات .

توصيات البحث :

يمكن وضع مجموعة التوصيات (المقترحة) ذات العلاقة بنتائج البحث والتي يمكن ترجمتها إلى مجموعة من الاستراتيجيات التربوية للتعامل مع الطلاب المبتكرين بهدف تكوين عادات استذكار لديهم، تتناسب مع قدراتهم الابتكارية، وتساهم في الحد من قلق الاختبار .

وفيما يلي يمكن تقديم هذه التوصيات في ثلاثة محاور هي: التقويم، الإرشاد الأكاديمي والتربوي والنفسي، والدورات التدريبية والندوات التوعوية:

أولاً : التقويم :

يُعَدُّ التقويم المحك الأساسي والمهم الذي من خلاله يقوم الطالب بتكوين عادات استذكار تتناسب مع عملية التقويم، كما تنعكس أساليب التقويم على قدرات الطلاب العقلية عامة والابتكارية خاصة، كما تظهر من خلال عملية التقويم ظاهرة قلق الاختبار، فإما أن يساعد في الحد منها أو في تفاقمها.

ولكي تساهم عملية التقويم في مخرجات التعليم بصورتها المرغوب فيها يجب التحول التدريجي من التقويم التلقيني الذي يعتمد على الحفظ والاستظهار وتعطيل القدرات الابتكارية للطلاب، إلى التقويم الابتكاري الذي يساهم في عملية الإنتاج الابتكاري للطلاب، ويجعل من العملية التعليمية تحديثاً وتجديداً وحيوية. ويكون هذا التحول من خلال تأكيد الجوانب التالية:

١ – الكتاب المدرسي والجامعي:

وذلك بمراعاة آليات التقويم الابتكاري من خلال أسئلة الكتاب المدرسي والجامعي وتنوعها، لتستدعي القدرات الابتكارية الثلاث (الطلاقة ، والمرونة ، والأصالة).

٢ – الاختبارات المدرسية والجامعية :

يجب أن تراعي هذه الاختبارات الأسئلة الابتكارية، بحيث تسير جنباً إلى جنب مع أسئلة التعرف ، والتذكر ، والتحليل ، والتركيب .

٣ – الأنشطة والبحوث المدرسية والجامعية :

من خلال تشجيع الأنشطة والبحوث الابتكارية، والتي تتناول مشكلات جديدة لها حلول ابتكارية متعددة ، ومرتبطة بمشكلات بيئية ، وذات عائد نفعي على المجتمع .

٤ – طرائق التدريس:

وذلك من خلال:

أ – استخدام طرائق التدريس الحديثة التي تتناسب مع تنمية القدرات الابتكارية للطلاب وتساعدهم على تكوين عادات استذكار تتناسب مع هذه القدرات، وتحد من قلقهم نحو الاختبار .

ب– استخدام استراتيجية العصف الذهني (Brainstorming) لتنمية التفكير الابتكاري (الجماعي) والتي تساهم إلى حد كبير في الحد من قلق الاختبار، وتنمي روح العمل الجماعي ودافعية الإنجاز الجماعي.

٥ – التقويم الذاتي :

تشجيع التقويم الذاتي لدى الطلاب مما يساهم في إثارة التفكير الناقد لدى الطلاب .

٦ – الحد من رهبة الاختبار :

وذلك من خلال :

أ – التنوع في عمليات التقويم بحيث تشمل جميع جوانب العملية المعرفية، ولا تقتصر فقط على عملية التحصيل الدراسي وتراعي القدرات الابتكارية لدى الطلاب.

ب– مراعاة الموقف الاختياري الضاغط الخاص بالطلاب، وذلك من قبل المعلمين والإدارة المدرسية والأسرة أيضاً.

ج– أن يكون الاختبار وسيلة لتقويم الطلاب، وليس غاية في حد ذاته .

ثانياً : الإرشاد الأكاديمي والتربوي والنفسي :

وذلك من خلال :

١– الأخذ بنظام الشمولية والتكامل في عملية الإرشاد الأكاديمي، لتشمل جميع جوانب شخصية الطالب المعرفية، وتمتد لتشمل مشكلات خارج نطاق العملية التعليمية مما يساعدهم في بناء جسور الثقة بين الطالب ومرشده الأكاديمي، وذلك فيما يتعلق بقدرة

المرشد الأكاديمي على المساهمة في حل مشكلات الطالب، بحيث لا يقتصر دور المرشد في التوقيع على استمارات التسجيل أو الحذف والإضافة فقط .

٢- مساعدة الطلاب المبتكرين في حل مشكلاتهم المدرسية والجامعية والتي تحد من قدراتهم التحصيلية، وذلك من خلال توعية المعلمين وأعضاء هيئة التدريس بالمشكلات المتعلقة بهؤلاء الطلاب في مجالاتها العقلية، والاجتماعية، والانفعالية .

٣- خلق جو ودي مفعم بالتفاهم والانفتاح بين الطالب والمعلم أو عضو هيئة التدريس والبعد عن السخرية من الطلاب والتعالي عليهم، مما يساهم في خلق جو من الأمن النفسي للطالب تجاه المعلم.

٤- تشجيع الشباب في مرحلتي التعليم الثانوي والجامعي على تنمية هواياتهم وميولهم المهنية واللامهنية .

٥- الاهتمام بالإرشاد النفسي لطلاب الجامعة عن طريق إنشاء وحدة إرشاد نفسي تقوم بتقديم خدمات إرشادية لطلاب الجامعة، وتساعدهم على حل مشكلاتهم النفسية لإزالة العراقيل التي قد تقف حائلاً أمام تقدمهم في مسيرتهم الأكاديمية والنمائية.

ثالثاً : الدورات التدريبية والندوات التوعوية :

١- عقد دورات تدريبية وورش عمل للمعلمين وأعضاء هيئة التدريس بالجامعة تدور حول عملية التقويم الابتكاري للمهارات المعرفية وآلياتها .

٢- عقد ندوات ولقاءات مفتوحة لطلاب مرحلتي التعليم الثانوي والجامعي تدور حول طرائق الاستذكار ومهاراتها المختلفة وسبل الحد من قلق الاختبار لديهم.

٣- عقد دورات تدريبية للمرشدين الاجتماعيين والنفسيين في المدارس والجامعات لاطلاعهم على أحدث أساليب التوجيه النفسي والتربوي للطلاب عامة والمبتكرين خاصة . مع التأكيد على دور مهارات الاستذكار وظاهرة قلق الاختبار.

٤- تحويل اليوم المفتوح في المدارس ويوم النشاط الطلابي في الجامعة إلى عقد بعض ندوات التوعية للطلاب وأولياء الأمور حول المشكلات النفسية للشباب وكيفية التغلب عليها .

٥- إعداد برامج للتوعية الأسرية في مجالات توفير الجو المناسب للأبناء، وذلك فيما يتعلق بعملية الاستذكار، وأساليب التعامل مع الأبناء أثناء المواقف الاختبارية الضاغطة حتى تحد من قلق الاختبار. وأيضاً أساليب التعامل مع الأبناء المبتكرين.

قائمة المراجع

أ - المراجــع العربيــة

إبراهيم، عبدالستار. (١٩٧٨). **آفاق جديدة في دراسة الإبداع**. الكويت: وكالة المطبوعات.

أحمد، زكريا توفيق. (١٩٨٦). دراسة قلق الاختبار وعلاقته بالمهارات الدراسية والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية . **الكتاب السنوي في علم النفس** . الجمعية المصرية للدراسات النفسية، **٥** ، ١٤٩ – ١٦٤ .

إسماعيل ، محمد عماد الدين . (١٩٨٥). **في علم النفس النمائي (النمو في مرحلة المراهقة)**. الكويت : دار القلم .

الأشول، عادل والهواري. (١٩٨٠). **استبانة العادات والاتجاهات الدراسية – كتب التعليمات** . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

جابر، عبدالحميد . (١٩٧٨). **كراسة تعليمات مقياس عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة**. القاهرة : دار النهضة العربية .

جابر، عبدالحميد والشيخ، سليمان الخضري. (١٩٨٤). دراسة مقارنة لعادات المراهقين القطريين وغير القطريين واتجاهاتهم نحو الدراسة. **بحوث ودراسات في الاتجاهات والميول النفسية**. قطر: مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، **٧** (٢)،٤٣ – ٧٧ .

جابر، جابر عبدالحميد ومصطفى، أبو العزايم وفطيم ، لطفي. (١٩٨٤). بعض العوامل المرتبطة بالتخلف والتفوق الدراسي في المرحلة الثانوية بقطر. **بحوث ودراسات في الاتجاهات والميول النفسية** . قطر : مركز البحوث التربوية، جامعة قطر ، **٧** (٢) ، ٢٦٥ – ٣٥٨ .

جبريل ، فاروق . (١٩٨٢) . **قدرات التفكير الابتكاري لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية، دراسة نمائية** .رسالة الدكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.

خير الله، سيد محمد. (١٩٧٤). **دليل اختبار القدرة على التفكير الابتكاري**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

درويش، زين العابدين. (١٩٧٤). **القدرات الإبداعية، دراسة ارتقائية باستخدام التحليل العاملي**. رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة القاهرة.

الزهار، نبيل وهوسفر، نيس. (١٩٨٥). **قائمة قلق الاختبار – كراسة تعلميات**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

زيدان، السيد عبدالقادر. (١٩٩٠). عادات الاستذكار في علاقتها بالتخصص ومستوى التحصيل الدراسي في الثانوية العامة لعينة من طلاب كلية التربية جامعة الملك سعود. **المؤتمر السنوي السادس لعلم النفس في مصر**، المنصورة، ٢٢ – ٢٤ يناير ١٩٩٠، ٤٦٩ – ٤٩٦.

سعد، ناهد رمزي. (١٩٧١). **الفروق بين الجنسين في مستوى القدرات الإبداعية، دراسة بواسطة التحليل العاملي**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة القاهرة.

السيد، فؤاد البهي. (١٩٧٩). **علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري**، ط٣. القاهرة: دار الفكر العربي.

سليمان، سناء محمد. (١٩٨٨). **دراسات في عادات الاستذكار ومهاراته**. القاهرة: دار الكتاب.

ـــــــ. (١٩٨٩). دراسة لتنمية عادات الاستذكار ومهاراته لدى بعض تلاميذ المدرسة الابتدائية. **مجلة علم النفس**. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، **٣** (١١).

سيد محمد خيرالله وآخرون. (١٩٧٥). **بحوث نفسية وتربوية**. القاهرة: عالم الكتب.

الطواب، سيد. (١٩٨٦). تطور قدرات التفكير الابتكاري من الصف الثالث حتى الصف الخامس الابتدائي لدى عينة من تلاميذ مدينة الإسكندرية. **الكتاب السنوي في علم النفس**. الجمعية المصرية للدراسات النفسية، **٥**، ٧١٠ – ٧٣٣.

عبادة أحمد عبداللطيف. (١٩٨٤). **العلاقة بين بعض عوامل التفكير الابتكاري وكل من التخصص والجنس لدى طلاب كلية التربية – دراسة نمائية** . رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة المنيا .

ـــــــ . (١٩٨٦)، معوقات التفكير الابتكاري في مراحل التعليم العام . **الكتاب السنوي في علم النفس ، ٥** ، ٦٥٧ – ٦٨٧ .

ـــــــ . (١٩٨٧). العوامل الميسرة للتفكير الابتكاري كما يدركها المعلمون في مراحل التعليم العام. **العلوم التربوية** (كليتا التربية والتربية الرياضية، جامعة المنيا)، **٢** (٦)، ١ – ٤٧ .

ـــــــ . (١٩٨٧). دراسة عاملية تنبؤية للتحصيل الدراسي في ضوء ارتباطه بالذكاء والابتكارية لدى تلاميذ الصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي. **مجلة البحث في التربية وعلم النفس** (كلية التربية، جامعة المنيـا)، **١** (١)، ١١٥ – ١٥٤.

ـــــــ . (١٩٨٩). قلق الاختبار لدى عينات من مراحل التعليم العام، دراسة نمائية عبر ثقافية بين مصر والبحرين. **مجلة البحث في التربية وعلم النفس، ٢** (٣) ، ٢٦٩ – ٣٢٠.

ـــــــ . (١٩٩٠). قدرات التفكير الابتكاري لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي بدولة البحرين – دراسة نمائية مقارنة بين نظامي معلم الفصل ومعلم المادة. **مجلة البحث في التربية وعلم النفس، ٤** (١) ، ٣١٩ – ٣٨٠ .

ـــــــ. (١٩٩٢). قلق الاختبار في موقف اختباري ضاغط وعلاقته بعادات الاستذكار والرضا عن الدراسة والتذكر والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب جامعة البحرين. **مجلة كلية التربية** (كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة)، **٧** (٦)، ٧٣ – ١٢٨.

عبادة، أحمد عبداللطيف والزهار، نبيل رجب. (١٩٨٧). أثر ارتفاع معدل المعلومات المعرفي في اختبار تحصيلي على سمة القلق والاستشارية وقلق الاختبار. **مجلة البحث في التربية وعلم النفس** (كلية التربية – جامعة المنيا)، **١** (٢)، ٧١ – ١٠٧.

عبدالغفار، عبدالسلام. (١٩٧٧). **التفوق العقلي والابتكار**. القاهرة: دار النهضة العربية.

الغريب، رمزية . (١٩٨١) . **التقويم والقياس النفسي والتربوي** . القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

مصطفى وأبو العزايم، فطيم ولطفي محمد. (١٩٨٤). **دراسة للعلاقة بين عادات واتجاهات الاستذكار والتحصيل الأكاديمي لطلاب كلية البحرين الجامعية، دراسة ميدانية امبيريقية.** أسيوط: كلية التربية .

الهواري، ماهر محمد والشناوي، ومحمد محروس (١٩٨٧). مقياس الاتجاه نحو الاختبارات (قلق الاختبار) «معايير ودراسات ارتباطية». **رسالة الخليج العربي**. مكتب التربية العربي لدول الخليج، **٧** (٢٢) ، ١٧٢-١٩٦.

Abney, F. (1970). A comparative study of creative thinking ability in three student groups at the University of Arkansas as measured by the Remote Associations Test. **Dissertation Abstracts International, 30**, 2717-A.

Baron, F. (1975). The solitariness of self and mitigation through creative imagination. In I..A. Taylor and J.W. Getzels (Eds.), Perspectives in creativity. Chicago: Aldine.

Bolen, L.M. (1976). An experimental study of the influence of locus of control, dynamic interaction and sex on creative thinking. **Dissertation Abstracts International, 36**, 9, 5936A.

Burgess, W. (1971). The analysis of teacher creativity, pupil age and pupil sex as sources of variation among elementary pupils performance on pre-and post - tests of creative thinking. **Dissertation Abstracts International, 32**, 1-2, 747-748A.

Davis, G.A. (1986). **Creativity is forever.** New York: Kendall, Hunt Publishing Company.

Davies, G.A. & Rimm, S.B. (1989). **Education of the gifted and talented,** 2nd. ed. New Jersey, Englewood Cliffs: prentice Hall.

Doctor, A. and Altman, F. (1969). Worry and emotionality as components of test anxiety, replication and further data. **Psychological Reports, 24.**

Frederikson, N & Evans, F.R. (1974). Effects of models of creative performance on ability to formulate hypotheses. **Journal of Educational Psychology. 66**, 83-89.

Gaudry, E & Spielberger, C.D. (1979). **Anxiety and educational achievement.** New York: John Wiley.

Guilford, J.P. (1975). Creativity: Century of progress. In I.A. Taylor & J.W. Jetzels (Eds.), **Perspectives in creativity.** Chicago: Aldine.

Hagtvet, K & Hanstad, E. (1987). The Influence of anxiety on accuracy and speed of reading performance. In R. Schvarzer, H.M. Van der Ploeg & C.D. Spielberger (Eds.), **Advances in test anxiety research** (pp. 137-146) >

Holtzman, W & Brown, W. (1968). Evaluating the study habits and attitudes of high school students. **Journal of Educational Psychology, 59**, 404-409.

Jensen, L.R. (1972). The relationships among mathematical creativity numerical aptitude and mathematical achievement. **Dissertation Abstracts International, 32,** 7-9, 3791A.

Keen, C.F. (1973). A study of relationships between growth and development. **Dissertation Abstracts International,** 34, 5, 2168-2169A.

Keillar, J.S. (1971). The effects of experimentally induced consciousness expansion and conscious control upon intellectual functioning. **Dissertation Abstracts International, 41**, 4339B.

Liebert & Morris, L.W. (1976). Cognitive and emotional components of test anxiety: some initial data. **Psychological Report, 20,** 1975-6.

Mackinnon, D.W. (1970). **Creativity**. London: North - Holland Publishing Company.

Maddi S.R. (1970). The stenuousness of creative life. In I.A. Taylor & J.W. Gezels (Eds.), **Prespectives in creativity.** Chicago: Aldine.

Marjoribanks, K. (1976). School attitude, ability and academic achievements. **Journal of educational Psychology, 88,** 653-660.

Milgram, R.M. et al. (1978). Quantity and quality of creative thinking in children and adolescents. **Child Development, 49,** 1-2, 385-8.

Mitchell, B.M. et al. (1983). **Planning for creative learning.** New York: Kendall/Hunt.

Mook, J. et al. (1987). Anxiety - Situations during adolescence, sex and age differences, and across-cultural consistencies. In R. Schwarzer, H.M. Ploeg & C.D. Spielberger (Eds.). **Advances in test anxiety research, 5,** 215-226.

Morris, L.W. & Liebert, R.M. (1970). Relationship of Cognitive and emotional components of test anxiety to psychological arousal and academic performance. **Journal of Consulting and Clinical.**

Ogletree, E. (1971). A cross-cultural examination of creative thinking ability of public and private school pupils in England, Scotland, and Germany. **Journal of Social Psychology, 83,** 301-2.

Oner, N. & Naymak, D.A. (1987). The transliteral equivalence and reliability of the Turkish (TAI). In R. Schwarzer, H.M. Van der Ploeg & C.D. Spielberger (Eds). **Advances in test anxiety research, 1,** 5, 227-239.

Pace, L. (1979). A comparison of creative ability between art students attending a university or a professional art school. **Dissertation Abstracts International, 39,** 9, 6372A.

Pamboukian, B. (1972). An investigation of the development of creative behaviour and its relationship to achievement in mathematics. **Dissertation Abstracts International, 23**, 3, 1039-40.

Peter, C.M. (1981). Creative thinking in male and female Vietnamese, Filippino and Anglo-American college undergraduate students, as measured by Torrance tests of creativity. **Dissertation Abstracts International, 41**, 7, 3005A.

Russell, D.M. (1975). Correlates of sex and anxiety to divergent production, convergent production and self-concept in rural disadvantaged children. **Dissertation Abstracts International, 35**, 8, 51, 36A.

Sharma, S. et al. (1983). A cross-cultural study of test anxiety levels in Iranian and Indian students. **Person. Individ. Diff. 4,** 117-120.

Spielberger, C.D. (1980). **Test anxiety inventory: Preliminary professional manual**. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.

---------------. (1970). **Manual for state - Anxiety Inventory.** Palo Alto: Consulting Psychological Press.

Spielberger et al. (1978) Examination stress and test anxiety In C.D. Spielberger & I.C. Samson (Eds) , **Stress and anxiety , 5**. New York: John Wiley and Sons .

Torrance, E.P. (1968). A longitudinal exemination of the fourth grade slump. Creativity. T**he Gifted Child Quarterly, 12,** 195-9 .

Torrance, E.P. (1975) . Discontinuities in creative development . In E.P. Torrance & W.F. White (Eds.). **Educational Psychology (204-217). III:** E.E. Peacock Publishing Inc.

Torrance, E.P. (1977) . **Creativity in the classroom.** Washington, D.C.: National Education Association .

Tyler , L.E. (1968). **The psychology of human differences** . India : Vakils Faller and Simons .

أثر وسائل الاتصال والتكنولوجيا المتقدمة في النشاط السياحي من وجهة نظر المسئولين عن القطاع السياحي في المملكة العربية السعودية

د. زكـــريا بن يحيـــى لال
جامعة أم القرى – مكة المكرمة

119
المجلد 2 العدد 3 سبتمبر 2001

أثر وسائل الاتصال والتكنولوجيا المتقدمة في النشاط السياحي من وجهة نظر المسئولين عن القطاع السياحي في المملكة العربية السعودية

د. زكريا بن يحيى لال
جامعة أم القرى – مكة المكرمة

الملخص

هدف البحث إلى الكشف عن أثر المؤهل العلمي (دراسات عليا – الدرجة الجامعية الأولى)، والجنس (الذكور – الإناث)، والجنسية (سعودي – غير سعودي) في الاتجاه نحو أثر وسائل الاتصال والتكنولوجيا المتقدمة على النشاط السياحي من وجهة نظر بعض المسئولين عن القطاع السياحي بالمملكة العربية السعودية.

وقد تم صياغة سبعة فروض لتحقيق هدف البحث، ولاختبار صحة فروض البحث، تم تصميم استبانة الاتجاه نحو أثر وسائل الاتصال والتكنولوجيا، كما تم تطبيق الاستبانة على عينة قوامها مائتا مسئولٍ من العاملين في مجال السياحة من الذكور والإناث السعوديين وغير السعوديين ذوي المؤهلات العليا (دكتوراه – ماجستير)، والدرجة الجامعية الأولى (بكالوريوس).

وانتهت النتائج إلى استخدام تحليل التباين الثلاثي (٢ x ٢ x ٢) إلى دعم صحة اختبار الفروض، وقد تمت مناقشة النتائج وفقاً للإطار ونتائج البحوث السابقة، وانتهى إلى بعض التوصيات والمقترحات لبحوث مستقبلية.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠١/٤/٢٣م * تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠١/٩/٩م

المجلد 2 العدد 3 سبتمبـر 62001

The Effect of Advanced Technology and Communication Means on the Tourist Activity As Perceived by Some Responsible Persons in the Tourist Section in Soudia Kingdom

Dr. Zakaria Yahia Lal
Um Al-Qura University
Macha Al-Mukaramah

Abstract

The aim of this study is to find out the effect of advanced technology and communication means on the tourist activity as perceived by some responsible person in the tourist section in soudi knigdom.

Seven hypotheses were formulated and the Advanced Technology and Communication Means Questionaire was designed and administrated to 200 subjects.

The result supported positively all the hypotheses,some recommendations were drawn,and further reserch was suggested

أثر وسائل الاتصال والتكنولوجيا المتقدمة في النشاط السياحي من وجهة نظر المسئولين عن القطاع السياحي في المملكة العربية السعودية

د. زكـريا بن يحيـى لال
جامعة أم القرى – مكة المكرمة

مقدمـة :

يرتبط مفهوم السياحة بوسائل الاتصال والتكنولوجيا، وخاصة بعد التطور الذي يشهده العالم خلال ثورة الاتصال المرئية والمسموعة والمقروءة. فقد بدأ الإنسان حياته بعد أن منحه الله عز وجل الحياة بالانتقال والارتحال في الأرض، بهدف البحث عن الرزق والقوت حتى تطور هدفه إلى الاتصال بالآخرين من قريب أو بعيد، ليكتشف ما وراء الطبيعة والحياة التي خلدها البارئ عز وجل من أجل البناء والتنمية.

إن الاكتشافات التي سطرتها كتب التراث والمخطوطات بأنواعها المختلفة وضّح فيها الإنسان كل الطرق والسبل التي سعى إليها من أجل تعريف الأجيال التالية بما تم ، وما ينبغي أن يستفاد منه لتنمية البشرية وأعمالها. فالزيارات والرحلات بين دول العالم القديم والحديث أثبتت أن الإنسان بطبيعته محب للتنقل والاطلاع والبحث والآثار والمعالم والحضارة. وما هو موجود في المتاحف أثبت أيضاً بأن للإنسان تطلعات نحو السياحة.

وما تناوله علماء النفس والاجتماع من أن القلق والتوتر هما سمة العصر، قد يؤديان إلى أمراض مختلفة تصيب الإنسان في كل مكان وبين كل زمان. ومن هنا بدأ التفكير نحو الحركة، والسفر، وتمضية وقت الفراغ والراحة، والعطلات هي من أهم ما يسعى إليه لإيجاد التغيير الذي سوف يهيء له ولأسرته أو أصدقائه رؤية معالم من الطبيعة التي تختلف من مكان إلى آخر، أو مشاهدة معالم من النهضة والحضارات والثقافات المختلفة.

وهذا ما جعل الإنسان يتطلع إلى إيجاد الوسائل الأكثر سهولة للوصول إلى المناطق أو البلدان الأخرى ، فعرف كيف يوظف قدراته للابتكار والاختراع، حتى تمكن من التحول من استعمال وسائل المواصلات الحيوانية إلى استعمال وسائل مركبة من الأخشاب والحديد والفولاذ والألمنيوم، والبلاستيك والزجاج، وغيرها مما أدى إلى توفير السفن والسيارات

والقـاطـرات والـطـائرات وأيضـا المركبـات الفضـائية والصـواريخ (Jamieson and compbell, 1999).

وقد استعـمل الإنسان في العصر الحالي وسائل الاتصال والتكنولوجيا المتطورة كالأقمار الصناعية، والكمبيوتر، والقنوات الفضائية، والإنترنت، ليعزز مغامراته السياحية بالاطلاع على الجديد الذي سيمكنه من اكتساب المعلومات من ناحية، والوصول إلى المكان الذي يقصده بأكثر راحة وسرعة وسهولة من ناحية أخرى (Allsup , 2000).

إن للسياحة مجالات متعددة، وقد تستمر بخصوبة أفضل، وارتقاء نحو توفير المعلومات. والارتقاء بالقيام برحلات أكثر متعة إذا عرفت الجهات المسئولة عن هذا الجانب المهم كيف يمكنها من الإعداد والتخطيط لكل ما يهم السائح؟ ولا شك من أن لوسائل الاتصال والتكنولوجيا المتقدمة أبرز الأثر في المعرفة وتنمية السياحة وأنشطتها المختلفة. وقد اختلف مفهوم السياحة والسفر وفلسفتها وأنشطتها المختلفة عند العلماء والمفكـرين ولكنهم يتفقون على أنها حركة الحياة اجتماعياً واقتصادياً ومكانياً في تنمية العلاقات الدولية .

مفهوم السياحة :

تعرف السياحة بالانتقال والترحال من مكان إلى آخر. ولهذه العملية وسائل تساعد في تحقيق الوصول إلى المكان المقصود من أجل دوافع ثقافية أو مادية أو شخصية أو اجتماعية. وقد قيل: إن السياحة هي: مجموعة من الأنشطة التي يقوم بها الأفراد المسافرون للإقامة بأماكن غير مكان إقامتهم المعتادة لمدة معلومة، بغرض العمل أو الترفيه، أو لأي أغراض أخرى (Victor , 1998).

وقد كان لاختراع النقود وتنمية التجارة قبل ٤٠٠٠ عام هو بداية الرحلات التي أخـذت طـابـع الـتـعـامـلات الـتـجـارية. وقبـل ٣٠٠٠ آلاف عـام قبـل الميـلاد نظـمت بعض الرحلات البحرية في مصر ، وقد عرفت برحلة المملكة حتشبسوت إلى منطقة بونت Punt في الساحل الشمالي الأفريقي. وقد تم تسجيل هذه الرحلة على جدار الدير البحري بمدينة الأقصر. وقد جاء في كتابات Herodotus (هيرودوت) أبي التاريخ كما يقال: إن قدماء المصريين اعتادوا على الاحتفال بالأعياد، حيث يذهب الناس رجالا ونساءً إلى النهر ويستقلون المراكب للتسلية والغناء (الرافعي ، ٢٠٠٠ أ)

ومع بداية عام ٧٧٦ قبل الميلاد اعتاد الناس الذهاب إلى المسابقات الأولمبية كل أربع سنوات، وهذه تتطلب السفر عبر الوسائل المتاحة في ذلك الوقت كالمراكب، أو الدواب. وكان لاختراع العجلات أثر كبير في تطوير النقل والمواصلات، وتم من خلالها تمهيد الطرق للسيارات، (الرافعي ، ٢٠٠٠ أ)

لقد تطورت وسائل المواصلات بفضل المخترعات الحديثة، فتم إنشاء السكك الحديدية لتسيير القطارات، وجاء دور السفن الفخمة العملاقة، ثم الطائرات بمختلف أنواعها. وأدى هذا إلى ضرورة وجود الخدمات كالفنادق أو النزل، والمطاعم، والمحلات التجارية، والمسارح، ودور السينما، والمزارع، والحدائق، والملاهي، وغيرها من الأماكن التي أصبحت مقصدا للسياح والمسافرين لتلبية رغباتهم المختلفة. وغدت وسائل الاتصال أكثر تقريبا للناس في اختصار سفرهم أو تحركاتهم، حتى أصبح للتكنولوجيا المتقدمة أثر في تعزيز دور السياحة بأقل وقت ممكن. وصارت صناعة السياحة ترتبط بشكل مباشر أو غير مباشر بالسفر تكتسب منها بعض الدول آلاف المليارات كدخل آخر يضاف إلى مواردها.

وهناك ملامح وأنشطة صاحبت صناعة السياحة باستخدامها الإدارة الحديثة، والتكنولوجيا المتقدمة مما زاد من التأثير الاقتصادي لتنمية مختلف احتياجاتها ، وفق الأنظمة واللوائح والقواعد التي أدت إلى الاستثمار والتسويق المناسبين .

وسائل الاتصال والتكنولوجيا المتقدمة :

لعبت وسائل الاتصال والتكنولوجيا الحديثة دوراً مهماً في نمو النشاط السياحي خلال الفترة الأخيرة، وبالذات التقدم الكبير في وسائل النقل والمواصلات. وغنى عن البيان ما جاء في تطوير السكك الحديدية والطرق والطائرات ووسائل النقل البرية والبحرية والنهرية. كما ساهمت الاتصالات الحديثة في جعل العالم كله قرية واحدة وفي سهولة التنقل والحركة والقدرة على الاتصال والتفاهم والتنظيم والإدارة. وفضلاً عن ذلك فإن وسائل الاتصال تلعب دوراً خطيراً في إمداد المسافر بالمعلومات عن المنتج، أو برنامج الزيارة التي يرغب في القيام بها. والسفر بشكل خاص كنشاط خدمي يحتاج ليس فقط إلى البيانات الدقيقة، بل أيضاً إلى البيانات السريعة التي تُعَدُّ من أولويات إرضاء العميل. ويجمع خبراء الاتصال على أنه إلى وقت قريب كانت الكتب والجرائد والمطبوعات هي الوسيلة الأساسية في عملية الاتصال؛ ومن هنا كان تأثير النشاط السياحي في الثورة الهائلة

التي حدثت في أجهزة الاتصال ووسائله، والتي انعكست بشكل إيجابي على هذا النشاط خلال العقدين الأخيرين سواء في مجال الإدارة السياحية أو في مجال قطاع الأعمال السياحي (الرافعي ٢٠٠٠ أ) .

وقد انعكست وسائل الاتصال الحديثة على تحسين الأداء وتطويره وتقديم التسهيلات والبيانات وعرضها، وبالتالي أطلق على هذه الوسائل الآن تعبير [The Mass Media] ؛ وهو الأمر الذي يعني أن هذه الوسائل تقدم البديل الأمثل في عالم الاتصال حالياً، وبالتالي لا يخفى أثرها الإيجابي في النشاط السياحي .

ومن أهم هذه الأدوات : -

١ – الأقمار الصناعية .

٢ – شبكات وكابلات التلفزيون .

٣ – الإنترنت . Internet

٤ - البريد الإلكتروني .E - Mail

٥ -جهاز نقل الرسائل والمستندات بالتليفون .Telefax

وجميع الوسائل السابقة تُعَدُّ الآن من مقومات أي نشاط سياحي وتساهم مساهمة فعالة في نسبة النشاط وتطويره وإشباع رغبات المسافر. ويرتبط باستخدام الوسائل السابقة عملية جمع المعلومات والبيانات التي ينبغي الحصول عليها بأسرع وقت ممكن، وأن تكون حديثة ومجهزة للاستخدام عن طريق الوسائل السابقة. ومن المعروف أن البيانات يمكن الحصول عليها من خلال {بنوك المعلومات Data Banks} من شبكات الاتصال المتعددة. ويضاف إلى ما سبق انتشار استخدام الكمبيوتر في جميع الأنشطة والخدمات المتعلقة بالسياحة. فهو يستخدم على نطاق واسع في مجال شركات الطيران، والفنادق، ومحطات السكك الحديدية، والسفن، وخطوط الرحلات البحرية، والوكالات السياحية، ومنظمي الرحلات السياحية، (الرافعي ، ٢٠٠٠ أ). ومن التطبيقات العملية لاستخدام الكمبيوتر في مجال السياحة ما يلي : –

* الحجز للمسافرين لدى شركات الطيران والوكالات السياحية .
* التنسيق بين شركات الطيران .
* توفير بيانات عن الطاقة الفندقية ووسائل الانتقال المختلفة .
* مراقبة أوقات الوصول والمغادرة .

* تسهيل خدمات الشحن والتفريغ والمناولة .
* خدمة العملاء باختلاف أنشطتها .
* خدمات الملاحة الجوية والبحرية بالمطارات والموانئ .
* خدمات الإدارة المالية وحسابات العملاء والجرد والميزانيات .
* خدمات بطاقات الائتمان .

والشيء المؤكد أن النشاط السياحي لم يكن ليصل إلى هذا الحجم الضخم، وإلى هذا التنوع الكبير لولا وجود الثورة الهائلة في وسائل النقل والاتصالات والنظم الكاملة والمحكمة للمعلومات، والأجهزة الإلكترونية الحديثة لنقل هذه المعلومات وتداولها ، ولا يخفى على أحد أيضاً دور برامج الكمبيوتر في تسهيل إدارة عمليات وكالات السفر والسياحة وأنشطتها والخدمات المرتبطة بها (الرافعي ، ٢٠٠٠ أ) .

ويعد الترويج المفتاح الحقيقي لتنمية المبيعات السياحية ، و يعتمد بشكل أساسي على وسائل الاتصال التسويقية التالية : -

الإعلان	Advertising
العلاقات العامة	Public relations
تنشيط المبيعات	Sales promotion
أدوات التسويق المباشر	Direct marketing communication
المبيعات الشخصية	Personal selling

وعلى هذا الأساس سوف نتناول بالشرح كيفية تطبيق هذه الوسائل في مجال النشاط السياحي، نذكر منها : -

١ - الإعـلان للسياحة : ويُعَدُّ الإعلان في التلفزيون والراديو والجرائد الكبرى وسيلة مكلفة إلى حد ما، وتستطيع الشركات الكبرى استخدام تلك الوسائل وخصوصاً في الأعياد والمناسبات أو الأحداث المهمة. أما بالنسبة للمؤسسات الصغيرة فهي تفضل الاعتماد على العلاقات العامة، ووسائل تنشيط المبيعات، حرصاً على ميزانيتها المحدودة. غير أن نوعين رئيسين للإعلانات في مجال السياحة هما : -

١ - إعلان موجه للمستهلك .

٢ – إعلان موجه لقطاع الأعمال السياحية وهو ما يسمى business advertising - Business - to، وهـو الإعـلان الذي يقـرأ بواسطـة العاملـين في مجال السياحة. (الرافعي ، ٢٠٠٠ أ) .

اختيار الوسيلة الإعلانية : -

من المهم للمؤسسات السياحية أن تستعين بالخبراء الاستشاريين قبل أن تتخذ قراراً باختيار وسيلة إعلانية معينة خصوصاً في المؤسسات الصغيرة أو المتوسطة الحجم والتي ليس لديها الخبرة الكافية في اختيار ما يناسب المنتج السياحي الذي تعلن عنه، وهو الأمر الذي قد يعرض ميزانيتها الإعلانية للضياع دون عائد مناسب. كذلك يتوقف اختيار الوسيلة الإعلانية على الهدف Target الذي تسعى المؤسسة إلى الوصول إليه، وعدد العملاء الذين ترغب المؤسسة في الوصول إليهم، والوقت والميزانية المتاحة للإعلان. ومن المعروف أن كل وسيلة إعلانية لديها ما يسمى بـ a rate card وهو عبارة عن مجموعة معلومات وبيانات عن عدد ونوع (قرائها أو مستمعيها أو مشاهديها) والدائرة التي تغطيها. وكلما كانت معلومات المؤسسة السياحية متوافرة عن عملائها الحاليين والمرتقبين، استطاعت أن تنجح في اختيار الوسيلة الإعلانية المناسبة لها والمؤثرة والفعالة. ولذلك، تُعَدُّ أبحاث التسويق بالمؤسسة لها أهميتها في اختيار الوسيلة الإعلانية (الرافعي ، ٢٠٠٠ أ) .

وهناك أساليب و استراتيجيات رئيسة للوسائل الإعلانية على النحو الآتي :–

١ – الجرائد والمجلات بما في ذلك المجلات والجرائد التجارية.
٢ – التلفزيون.
٣ – الراديو.
٤ – إعلانات السينما.
٥ – الإعلانات الخارجية Outdoor advertising. (الرافعي ، ٢٠٠٠ أ)

العلاقات العامة والمبيعات السياحية : -

يعّرف معهد العلاقات العامة بإنجلترا نشاط العلاقات العامة بأنه المجهودات المخططة والممتدة بغرض إقامة علاقات جديدة وفهم متبادل بين المؤسسة والمجتمع. والمؤسسات السياحية يجب أن تبقى على علاقة جيدة مع كل من موردي الخدمات، واتحاد العمال، والصحافة، والمؤسسات الحكومية المشرفة، وحاملي الأسهم، والموزعين، والجيران، وأيضاً

جمعيات العمل التطوعي، ومراكز المعوقين. والعلاقات العامة، نشاط يجب أن يمارس في المؤسسات السياحية بالذات في جميع الأقسام، وليس فقط عن طريق موظفي العلاقات العامة حيث إن طبيعة المنافسة في هذا المجال تحتم على جميع المؤسسات السياحية أن تبذل أقصى جهد لتنمية الصورة الحسنة والمحافظة عليها. وليس من المستغرب أن العلاقات العامة إذا ما أحسن استخدامها كوسيلة تسويقية يمكن أن تأتي بثمارها الإيجابية بتكلفة معقولة ومناسبة للمؤسسات السياحية المتوسطة الحجم (الرافعي ، ٢٠٠٠ أ)

ومن أهم مزايا تلك الوسيلة التسويقية : -

١ – تساعد في تقديم خدمة أو تسهيلات سياحية جديدة .
٢ – تساعد في إعادة تقديم الخدمات والتسهيلات مرة أخرى للعملاء .
٣ – إيجاد الاهتمام بالتنظيم أو المؤسسة السياحية .
٤ – التأثير في مجموعات معينة مستهدفة من العملاء .
٥ – تدافع عن المؤسسة في حالة حدوث أخطاء .
٦ – تبني صورة ذهنية إيجابية عن المؤسسة .

ومن أهم أشكال العلاقات العامة تلك التي تقام بين المؤسسة السياحية والصحافة. وثيقة الصلة بالسياحة سواء كان ذلك بالاتصال الشخصي مع المراسلين المحليين أو العالميين وأيضاً المحررين بالمجلات والجرائد التجارية أو بالراديو والتلفزيون ، وغالباً ما تقوم الشركات السياحية بعمل رحلات سياحية للصحفيين في حالة استخدام برنامج سياحي جديد يبدأ ترويجه (الرافعي ، ٢٠٠٠ أ) .

مصطلحات البحث :

رغم أن مصطلحات البحث تكاد تكون مفهومة ومعروفة إلا أن الباحث رأى أن يتم التعريف بها بشكل مختصر للفائدة على النحو التالي:

١ - السياحة :

عرفت السياحة بأنها: انتقال مؤقت ولفترة قصيرة لأماكن مختلفة عن أماكنهم التي اعتادوا العيش فيها أو العمل بها، بغرض ممارسة أنشطة مختلفة بما في ذلك الزيارة اليومية (Brymer , 1998).

وقيل: أنـهـا حـركـة انتـقـال مؤقتة ولمدة قصيرة للأفراد أماكن خارج إقامتهم (Youell , 1998).

٢-السائح :

هو الشخص الذي ينتقل من مقر إقامته الدائم إلى مكان آخر بصفة مؤقتة لأي غرض من الأغراض السياحية، ويستخدم وسائل انتقال معينه لفترة زمنية محدودة (Youell , 1998).

٣- وسائل الاتصال والتكنولوجيا المتقدمة :

ونعني بها الأقمار الصناعية وشبكات وكابلات التلفزيون، والهاتف، والإنترنت، والإذاعة، والبريد الإلكتروني والتي أصبحت من أهم عناصر السياحة الحديثة (الرافعي ٢٠٠ أ)

الدراسات السابقة :

بدأ الاهتمام بالسياحة في المملكة العربية السعودية خلال الفترة ١٩٩٩ – ٢٠٠٠. وقد صدرت قرارات الدولة بالاهتمام بالسياحة الدينية والاجتماعيه، وضرورة تفعيلها علميا وفنياً واقتصاديا، الأمر الذي أدى إلى تقدير سائر الجهات الحكومية والمؤسسات الأهلية بهذا الجانب الحيوي المهم مما جعلها تعقد الاجتماعات وتنظم الندوات والمؤتمرات للمساعدة في تنمية السياحة والاهتمام بها. غير أن الدراسات التي تمت عن السياحة في أغلبها لم تكن تطبيقية وكانت محدودة، ولجوانب بسيطة. ولهذا استعان الباحث ببعض الدراسات العربية والأجنبية على النحو التالي: في دراسة (الرافعي، ٢٠٠٠ ب) عن الاتجاهات الحديثة للسياحة حيث اختار عشوائيا ٤٠٠ مسئولٍ في بعض المؤسسات العامة والخاصة بالقطاع السياحي بجمهورية مصر العربية واتضح من النتائج أن ٩٣٪ ينادون بضرورة الاهتمام بتحديث السياحة في أغراضها وخدماتها. وطالب الباحث بالاهتمام بالسياحة إذ إنَّ بلده تعتمد في الدرجة الأولى على السياحة، وأكد ٨٦ ٪ أن عنصر الاتجاهات الحديثة ما تزال في أشد الحاجة إلى التطوير لمتطلبات السياحة، خاصة فيما يتعلق بالاتصالات المتطورة.

وفي دراسة فونزاليدا (Fuenzalida , 1995) حول استخدام التلفزيون كوسيلة للسياحة حيث قام بعمل استبانة تم توزيعها على ٢٠ مدرسة ثانوية في العاصمة سنتياجو بتشيلي،

اختار منها ١٢٠٠ تلميذ وتلميذة . وقد دلت نتائج تحليل استجاباتهم على أن ٩٣ ٪ منهم يؤكد أن التلفزيون وسيلة مهمة للسياحة ، وعلل ٧٨ ٪ بأن التلفزيون وسيطٌ للمعرفة السياحية قبل المغامرة التي تدفع البعض إلى السفر دون معرفة ماذا فيها وما هي حاجتهم؟ وأجاب ٨٢ ٪ بأنه وسيلة مهمة لمعرفة دول العالم .

وفي دراسة ريد وكنج (Reid & King , 2000) للمقارنة بين اختيار دور الإعلان عبر الصحافة وتأثيره بين القديم والحديث في مجال السياحة لمجموعة ٣٢٠ من أعضاء هيئة التدريس في كل من جامعة ولاية النيوي بشيكاغو ، وجامعة غرب شيكاغو. واتضح من النتائج ما يلي :

– ٩١ ٪ يرون أن الإعلان حديثاً فاق القديم من خلال تقدم الصحافة والإعلان فيها .
– ٨٩ ٪ أكدوا أن الإعلان في الصحافة الحالية تطور بشكل أفضل مما يساعد على زيادة السياحة .
– ٨٦ ٪ أكدوا أن للإعلان في الصحافة أثراً إيجابياً في السياحة خاصة، وأن هناك صفحات مخصصة للسياحة ، وصفحات عن الخدمات السياحية .

وفي دراسة أولمستيد وبارك (Olmsted & Park , 2000) عن أهمية استخدام الإنترنت في الدعاية للسياحة ومقارنته بالتلفزيون، حيث تم تقسيم عناصر الدراسة إلى مجموعتين من طلاب وطالبات الصف الأول الثانوي بمدارس مدينة كولومبوس أوهايو وعددهم ١٣٢٢، ونتج من المقارنة ما يلي : –

– ٧٣ ٪ يفضلون الإنترنت كمصدر معلوماتي عن السياحة .

– ٦٧ ٪ يرون أن التلفزيون له تأثير في مجال السياحة ، بمعنى أن للإنترنت أهمية أفضل وأسرع وذات تأثير مباشر لمن يرغب في السياحة إلى الداخل أو الخارج .

وفي دراسة بايلور (Baylor , 2000) عن أهمية استراتيجية المعرفة بالسياحة باستعمال التكنولوجيا، أخذت الباحثة عينة عددها ٣٥٠٠ مسئولٍ بالمكاتب السياحية في كل من ولايات كاليفورنيا وأريزونا وواشنطن سياتل، وتكساس، حيث كان الغرض الأساسي من أسئلة الدراسة التعرف على دور السياحة مع التكنولوجيا المتقدمة. ويتضح من النتائج أن ٨٦٪ منهم يفضلون استعمال التكنولوجيا لاجتذاب السياح، و٨٣ ٪ يرون أن للتكنولوجيا ووسائلها تأثيراً مباشراً على السائح، و٧٩ ٪ يضيفون إلى أنه يتضمن

للاستراتيجيات توسيع قاعدة استخدام وسائل التكنولوجيا ، و ٧٧ ٪ يصفون التكنولوجيا من العناصر المرغبة في السياحة .

وفي دراسة روست (Rossett , 2000) عن اهتمام بعض طلبة الجامعات بسوق العمل السياحي، تم استطلاع آراء ٨٢٠ منهم، حيث اختارهم من جامعة فلوريدا في تلاهاسي. وكان من ضمن نتائج الدراسة :

- ٨٩ ٪ يؤيدون العمل في السياحة لأنها مصدر مستمر في العمل والحركة .
- ٧٢ ٪ يرون أن السياحة أساسها الإعلام والتكنولوجيا .
- ٧٠ ٪ يعملون في هذا المجال لأنهم يفضلون السياحة .
- ٦٥ ٪ يعتبرون التطوير وإيجاد الجديد من أهم ما يفضله السياح .

وفي دراسة ديفسون، وبور (Davison & Burr , 2000) حول استخدام وسائل الاتصال والتكنولوجيا في مجال السياحة والأنشطة السياحية، حيث تم اختيار عينة من ثلاث كليات من جامعة شمال كالورainا بمجموع من أفراد العينة وعددهم ٦٧٠ طالبا وطالبة، ومن كليات مختلفة من جامعة ولاية كاليفورنيا. تم اختيار ٦٧٠ طالبا وطالبة، واتضح من النتائج أن آراء الفريقين من الجامعتين متقاربة في التأييد لضرورة استخدام وسائل الاتصال والتكنولوجيا الحديثة في إبراز السياحة بالولايات المتحدة الأمريكية. وعبرّ ٥٥ ٪ من جامعة ولاية كاليفورنيا بأنه يجب على الجهات المسئولة أن تعمل على وضع برامج للجامعات عبر الإنترنت عن الأماكن السياحية في بلادهم، وذكر ٥٤ ٪ أنهم يهتمون بالسياحة عندما يشاهدون المناطق السياحية الجميلة ، وهذه تفسح لهم المجال للترغيب في الزيارة وإقامة الرحلات .

وفي دراسة بونتون (Bunton , 1997) عن دور العلاقات العامة كجانب هام من وسائل الاتصال المتقدمة في المجال السياحي ، عمل على استطلاع آراء ٢٢٠٠ متخصص في مجال العلاقات العامة والإعلام في كل من ولايتي فلوريدا و كاليفورنيا، واتضح أن للعلاقات العامة أهمية تصل إلى ٨٧ ٪ في تنمية الاتجاه نحو النشاط السياحي. وأشار ٨٢ ٪ إلى أن للعلاقات دوراً إعلامياً بارزاً في الإرشاد نحو البرامج والأماكن السياحية.

وفي دراسة كوزما (Kozma , 1999) عن العلاقة بين التكنولوجيا والسياحة حيث خصص عمله لمعرفة آراء ١٦٠٠ من خبراء التكنولوجيا المتقدمة من العاملين في مجال التلفزيون

والإذاعة. واتضح أن من الفئتين بنسبة ٧٦ ٪ يؤكدون وجود علاقة، لأن الأفراد يرون السياحة من خلال القنوات الفضائية، و٧٣ ٪ يرون أن ارتباط السياحة يجب أن يكون عبر التكنولوجيا، لأن الإذاعة والصحافة والتلفزيون أدوات مؤثرة في أفراد المجتمع.

مشكلة البحث وتساؤلاته: -

تقدمت وسائل الاتصال والتكنولوجيا لخدمة مختلف الاتجاهات، الأمر الذي سوف يخدم النشاط السياحي في المملكة العربية السعودية، إلا أن المشكلة الأساسية هنا تتمثل في عدم وجود الوسائل الكافية للمساعدة في تنمية السياحة. ومنها وسائل الاتصال والتكنولوجيا، والكفاءات البشرية المؤهلة والمتخصصة في مجال السياحة، ولذا تتحدد مشكلة البحث الراهن في الإجابة عن التساؤلات التالية:

١ – هل يوجد فرق في الاتجاه نحو أثر وسائل الاتصال والتكنولوجيا المتقدمة في النشاط السياحي وفقاً لمتغير المؤهل العلمي (الدرجة الجامعية الأولى – دراسات عليا) ؟

٢ – هل يوجد فرق في الاتجاه نحو أثر وسائل الاتصال والتكنولوجيا المتقدمة في النشاط السياحي وفقاً لمتغير الجنس (الذكور – والإناث) ؟

٣ – هل يوجد فرق في الاتجاه نحو أثر وسائل الاتصال والتكنولوجيا المتقدمة في النشاط السياحي وفقا لمتغير الجنسية (سعودي – غير سعودي) ؟

٤ – هل يوجد فرق في الاتجاه نحو أثر وسائل الاتصال والتكنولوجيا المتقدمة في النشاط السياحي وفقا لتفاعل متغيري المؤهل العلمي والجنس ؟ .

٥ – هل يوجد فرق في الاتجاه نحو أثر وسائل الاتصال والتكنولوجيا المتقدمة في النشاط السياحي وفقا لتفاعل متغيري المؤهل العلمي والجنسية ؟ .

٦ – هل يوجد فرق في الاتجاه نحو أثر وسائل الاتصال والتكنولوجيا المتقدمة في النشاط السياحي وفقا لتفاعل متغيري الجنس والجنسية ؟ .

٧ – هل يوجد فرق في الاتجاه نحو أثر وسائل الاتصال والتكنولوجيا المتقدمة في النشاط السياحي وفقا لتفاعل متغيرات المؤهل العلمي والجنس والجنسية ؟ .

هدف البحث :

يهدف البحث الراهن إلى التعرف على الاتجاه نحو أثر وسائل الاتصال والتكنولوجيا المتقدمة في المملكة العربية السعودية في النشاط السياحي من وجهة نظر المسئولين عن النشاط السياحي فيها، وفقا لمتغيرات المؤهل العلمي، والجنس، والجنسية، والتفاعل بينهم، وهذا يعكس ضرورة وجود وسائل الاتصال والتكنولوجيا المتقدمة بالإضافة إلى تعامل الكفاءات البشرية المؤهلة منها .

أهمية البحث :

من المتوقع أن يحدد هذا البحث بعض المرئيات التي سوف تفيد النشاط السياحي بالمملكة العربية السعودية، وذلك من خلال معرفة أثر وسائل الاتصال والتكنولوجيا المتقدمة ودورها في تعزيز هذا الجانب من خلال وجهة نظر بعض المسئولين عن القطاع السياحي في كل من وزارة الإعلام و الغرف التجارية الصناعية، ووزارة الشئون البلدية ، ووزارة التعليم العالي ، ووزارة المعارف ، وإمارات المناطق ، ووزارة المواصلات ، ووزارة البرق والبريد والهاتف ، و الشركات والمؤسسات بالقطاع الخاص

فروض البحث :

بعد مراجعة الإطار النظري ونتائج البحوث السابقة يمكن صياغة فروض البحث على النحو التالي :

١ – لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في الاتجاه نحو أثر وسائل الاتصال والتكنولوجيا المتقدمة في النشاط وفقاً لمتغير المؤهل العلمي (الدرجة الجامعية الأولى – دراسات عليا).

٢ – لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في الاتجاه نحو أثر وسائل الاتصال والتكنولوجيا المتقدمة في النشاط وفقاً لمتغير الجنس (الذكور – الإناث).

٣ – لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في الاتجاه نحو أثر وسائل الاتصال والتكنولوجيا المتقدمة في النشاط وفقاً لمتغير الجنسية (سعودي – غير سعودي).

٤ – لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في الاتجاه نحو أثر وسائل الاتصال والتكنولوجيا المتقدمة في النشاط وفقاً لتفاعل متغيري المؤهل العلمي والجنس .

٥ – لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في الاتجاه نحو أثر وسائل الاتصال والتكنولوجيا المتقدمة في النشاط وفقاً لتفاعل متغيري المؤهل العلمي والجنسية.

٦ – لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في الاتجاه نحو أثر وسائل الاتصال والتكنولوجيا المتقدمة في النشاط وفقاً لتفاعل متغيري الجنس والجنسية.

٧ – لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في الاتجاه نحو أثر وسائل الاتصال والتكنولوجيا المتقدمة في النشاط وفقاً لتفاعل متغيرات المؤهل العلمي والجنس والجنسية.

إجراءات البحث : -

١ - أداة البحث :

استخدمت الاستبانة أداة البحث؛ وهي استبانة الاتجاه نحو أثر وسائل الاتصال والتكنولوجيا في النشاط السياحي.وقد تم بناء بنود هذه الاستبانة وفقاً للإطار النظري ونتائج البحوث السابقة، ومن خلال دراسة استطلاعية قام بها الباحث على عينة قوامها أربعون طالباً وثلاثون طالبة من طلاب كلية التربية وطالباتها – جامعة أم القرى. تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من ١٧ بنداً ، يتم الاستجابة على بنودها من خلال ميزان تقدير مكون من خمسة أوزان على النحو التالي: موافق جداً (تعطى خمس درجات)، موافق (تعطى أربع درجات)، لا أدري (تعطى ثلاث درجات) ، غير موافق (تعطى درجتين)، لا أوافق تماماً (تعطى درجة واحدة فقط). وتمتد الدرجات على الاستبانة من ١٧ درجة إلى ٨٥ درجة، حيث تمثل الدرجة القصوى على الاتجاه الموجب، بينما تمثل الدرجة الصغرى على الاتجاه السالب نحو أثر وسائل الاتصال والتكنولوجيا في النشاط السياحي (انظر الملحق) .

أ - صدق أداة البحث :

تم استخدام الاتساق الداخلي Internal Consistency بحساب صدق استبانة الاتجاه نحو أثر وسائل الاتصال والتكنولوجيا المتقدمة في النشاط السياحي، وذلك من خلال تطبيق الاستبانة عن عينة قوامها مائتا مسئولٍ من العاملين في المجال السياحي من الذكور والإناث والسعوديين وغير السعوديين من مؤهلات دراسية متنوعة، ويوضح جدول (١) معاملات الارتباط بين درجة كل بند والمجموع الكلي لبنود الاستبانة والدلالة الإحصائية .

الجدول (١): معاملات الارتباط بين درجة كل بند والمجموع الكلي لبنود استبانة الاتجاه نحو أثر وسائل الاتصال والتكنولوجيا المتقدمة في النشاط السياحي والدلالة الإحصائية لكل منها

رقم البند	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية	رقم البند	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
١	,٥١	,٠١	١٠	٠,٤٣	,٠١
٢	,٤٧	,٠١	١١	٠,٥٩	,٠١
٣	,٥٦	,٠١	١٢	٠,٦٠	,٠١
٤	,٤٢	,٠١	١٣	٠,٧١	,٠١
٥	,٦١	,٠١	١٤	٠,٦٩	,٠١
٦	,٥٣	,٠١	١٥	٠,٥٠	,٠١
٧	,٤٨	,٠١	١٦	٠,٣٩	,٠١
٨	,٣٨	,٠١	١٧	٠,٣٨	,٠١
٩	,٥١	,٠١	—	—	—

توضح معاملات الارتباط المبينة في الجدول (١) بين درجة كل بند والمجموع الكلي لبنود استبانة الاتجاه نحو أثر وسائل الاتصال والتكنولوجيا المتقدمة في النشاط السياحي أنها تتراوح ما بين ٤٣ر. إلى ٦٩ر. وكلها معاملات دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١

ب - ثبات أداة البحث :

تم حساب ثبات استبانة الاتجاه نحو أثر وسائل الاتصال والتكنولوجيا المتقدمة في النشاط السياحي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا ، فبلغ معامل الثبات ٠,٨١ وهو معامل دال إحصائياً .

٢ - عينة البحث : -

تكونت عينة البحث الكلية من مائتي مسئول من العاملين في مجال السياحة في المملكة العربية السعودية حيث تم اختيار المسئولين بالغرف التجارية الصناعية في كل من مكة المكرمة، وجدة،وأبها، و الرياض، والخبر، والإحساء، والطائف، والمدينة المنورة، بواقع خمسة أفراد من مجموع أربعين فرداً. وتم كذلك اختيار بعض العاملين من ثلاثين فندقاً بواقع خمسة أفراد من كل فندق بمجموع (١٥٠) فرداً. كما تم اختيار عشرة أفراد من إدارات

العلاقات العامة بالجامعات السعودية، من المدن نفسها المذكورة. وقد تم توزيع الاستبانة خلال الفصل الأول عام ١٤٢١هـ، وتم اختيار أفراد العينة اختياراً عشوائياً وفقاً لمتغيرات المؤهل العلمي، والجنس، والجنسية. ويوضح الجدول (٢) توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغيرات المؤهل العلمي، والجنس، والجنسية.

الجدول (٢) توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغيرات المؤهل العلمي والجنس والجنسية

متغيرات	ذوو مؤهلات عليا		ذوو المؤهل الجامعي الأول		المجموع الكلي
	سعودي	غير سعودي	سعودي	غير سعودي	
الذكور	٢٥	٢٥	٢٥	٢٥	١٠٠
الإناث	٢٥	٢٥	٢٥	٢٥	١٠٠
المجموع الكلي	٥٠	٥٠	٥٠	٥٠	١٠٠

٣ - تنفيذ البحث : -

تم تنفيذ البحث وفقاً للخطوات التالية :

* تم تصميم استبانة الاتجاه نحو أثر وسائل الاتصال والتكنولوجيا في النشاط السياحي وفقاً لما جاء في الإطار النظري ونتائج البحوث السابقة .

* تم حساب الخصائص السيكومترية من صدق وثبات للاستبانة .

* بعد التأكد من سلامة الخصائص السيكومترية للاستبانة تم تطبيقها على عينة مكونة من ٢٠٠مسئول من العاملين في مجال السياحة بالمملكة العربية السعودية .

* تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية: معامل ارتباط بيرسون، ومعادلة كرونباخ ألفا، وتحليل التباين الثلاثي (٢ × ٢ × ٢).

* تم تحليل أثر المؤهل العلمي، وأثر الجنس و أثر الجنسية وأثر تفاعل متغيري المؤهل العلمي والجنس، وأثر تفاعل متغيري المؤهل العلمي والجنسية، وأثر تفاعل الجنسية والجنس في الاتجاه نحو وسائل الاتصال والتكنولوجيا في النشاط السياحي.

نتائج البحث : -

الجـدول (٢): نتائج تحليل التباين (٢ × ٢ × ٢) لأثر متغيرات المؤهل الدراسي والجنس والجنسية على الاتجاه نحو أثر وسائل الاتصال والتكنولوجيا المتقدمة في النشاط السياحي

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المؤهل العلمي (أ)	٣٠٣,٥	١	٣٠٣,٥	١١٥,٨٤	٠,٠١
الجنس (ب)	٨١,٩	١	٨١,٩	٣١,٢٦	٠,٠١
الجنسية (جـ)	١٤٦,٢	١	١٤٦,٢	٥٥,٨٠	٠,٠١
أ x ب	٢٧١,٥	١	٢٧١,٥	١٠٣,٦٣	٠,٠١
أ x جـ	٢٤,٤	١	٢٤,٤	٩,٣١	٠,٠١
ب x جـ	٥٠,٦	١	٥٠,٦	١٩,٣١	٠,٠١
أ x ب x جـ	٩٤,٦	١	٩٤,٦	٣٦,١١	٠,٠١
الخطـأ	٢,٦٢	١٩٢	٢,٦٢		
المجموع الكلي	٩٧٥,٣٢	١٩٩			

يوضح الجـدول (٢) النتائج التالية :

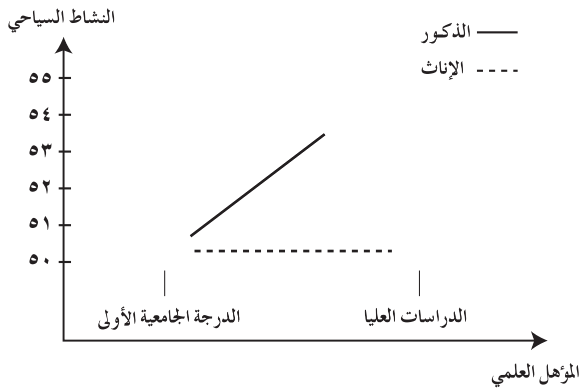
١ – أثر المؤهل العلمي : – كشفت الدراسة وجود أثر دال إحصائياً للمؤهل العلمي (الدرجة الجامعية الأولى – دراسات عليا) في الاتجاه نحو وسائل الاتصال والتكنولوجيا المتقدمة في النشاط السياحي، حيث بلغت قيمة ف (١١٥,٨٤) [د . ح = ١٩٢١، دالة إحصائية عند مستوى ٠١ ،] وقد دلت المتوسطات الحسابية على أن اتجاه أفراد العينة ذوي الدراسات العليا (ماجستير – دكتوراه) (المتوسط الحسابي = ٥٣,٣١) أكثر إيجابياً من أفراد العينة ذوي الدرجة الجامعية الأولى (المتوسط الحسابي = ٤٩,٥٢ درجة) نحو أثر وسائل الاتصال والتكنولوجيا المتقدمة في النشاط السياحي .

٢ – أثر الجنس : دلت نتائج الدراسة على وجود أثر دال إحصائيا لمتغير الجنس (الذكور – الإناث) في الاتجاه نحو وسائل الاتصال والتكنولوجيا المتقدمة في النشاط السياحي، حيث بلغت قيمة ف (٣١,٢٦) [د . ح = ١ ، ١٩٢، دالة إحصائيا عند مستوى ٠١،]. وللكشف عن اتجاه الفروق ، فأبانت المتوسطات الحسابية أن اتجاه الذكور (المتوسط

الحسابي = ٥٥,٦٨ درجة) نحو أثر وسائل الاتصال والتكنولوجيا المتقدمة في النشاط السياحي أكثر إيجابا من اتجاه الإناث (المتوسط الحسابي = ٤٩,٨٩ درجة).

٣ – أثر الجنسية : – بينت الدراسة وجود أثر دال إحصائيا لمتغير الجنسية (سعودي – غير سعودي) في الاتجاه نحو وسائل الاتصال والتكنولوجيا المتقدمة في النشاط السياحي، حيث بلغت قيمة ف (٥٥,٨٠) [د . ح = ١ ، ١٩٢ ، دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١]. وللكشف عن اتجاه الفروق ، فأشارت المتوسطات الحسابية إلى أن اتجاه السعوديين (المتوسط الحسابي = ٤٩,٥٢ درجة) نحو أثر وسائل الاتصال والتكنولوجيا المتقدمة في النشاط السياحي أكثر إيجابا من اتجاه غير السعوديين (المتوسط الحسابي = ٤٥,٤٣).

٤ – أثر تفاعل متغيري المؤهل العلمي والجنس : – دلت نتائج الدراسة على وجود أثر دال إحصائياً لتفاعل متغيري المؤهل العلمي والجنس في الاتجاه نحو وسائل الاتصال والتكنولوجيا المتقدمة في النشاط السياحي، حيث بلغت قيمة ف (١٠٣,٦٣) [د . ح = ١ ، ١٩٢ ، دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١]، ويوضح الرسم البياني رقم (١) طبيعة تفاعل متغيري المؤهل العلمي والجنس في الاتجاه نحو أثر وسائل الاتصال والتكنولوجيا المتقدمة في النشاط السياحي .

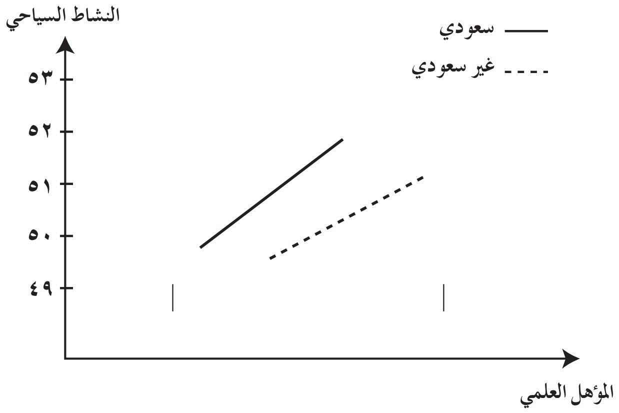


الشكل (١): طبيعة تفاعل متغيري المؤهل العلمي والجنس
الاتجاه نحو أثر وسائل الاتصال والتكنولوجيا المتقدمة في النشاط السياحي.

توضح النتائج المبينة في الشكل (١) أن اتجاه الذكور الحاصلين على مؤهلات دراسات عليا (ماجستير – دكتوراه) أكثر إيجاباً من اتجاه الإناث من المستوى التعليمي نفسه، وكان الفرق بينهما كبيراً. وبالمقابل فإنه بالرغم من بقاء اتجاه الذكور من حملة

الدرجة الجامعية الأولى أعلى من الإناث، إلا أن الفرق بين الجنسين من هذه الفئة لم يكن بالقيمة نفسها في حالة حملة الدراسات العليا.

٥ - أثر تفاعل متغيري المؤهل العلمي والجنسية : - دلت نتائج الدراسة على وجود أثر دال إحصائياً لتفاعل متغيري المؤهل العلمي والجنسية في الاتجاه نحو أثر وسائل الاتصال والتكنولوجيا المتقدمة في النشاط السياحي، حيث بلغت قيمة ف (٩,٣١) [د . ح = ١، ١٩٢ ، دالة إحصائياً عند مستوى ٠١ ،] ويبين الرسم البياني رقم (٢) طبيعة تفاعل متغيري المؤهل العلمي والجنسية في الاتجاه نحو أثر وسائل الاتصال والتكنولوجيا المتقدمة فى النشاط السياحي .

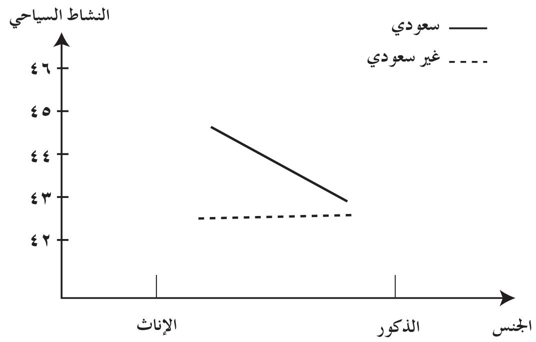


الشكل (٢): طبيعة تفاعل متغيري المؤهل العلمي والجنسية في الاتجاه نحو أثر وسائل الاتصال والتكنولوجيا المتقدمة في النشاط السياحي .

أشارت النتائج المبينة في الشكل (٢) إلى أن اتجاه السعوديين الحاصلين على دراسات عليا نحو أثر وسائل الاتصال والتكنولوجيا المتقدمة في النشاط السياحي أكثر إيجاباً من بقية المجموعات. وقد نتج التفاعل من أن الفرق بين السعوديين وغير السعوديين من حملة الدراسات العليا كان أكبر من الفرق بين السعوديين وغير السعوديين من حملة الدرجة الجامعية الأولى مع بقاء السعوديين أعلى من غير السعوديين في كلتا الفئتين.

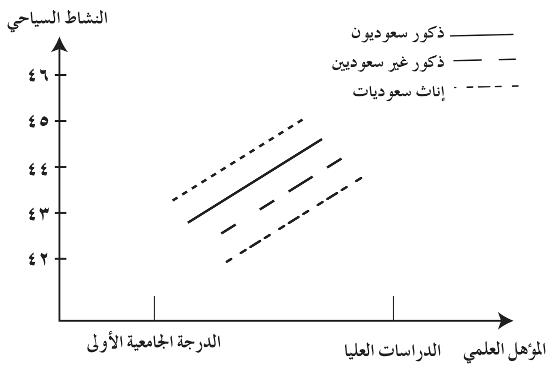
٦ - أثر تفاعل متغيري الجنس والجنسية : - دلت نتائج الدراسة على وجود أثر دال إحصائياً لتفاعل متغيري الجنس والجنسية في الاتجاه نحو أثر وسائل الاتصال والتكنولوجيا المتقدمة في النشاط السياحي، حيث بلغت قيمة ف (١٩,٣١) [د . ح = ١ ، ١٩٢، دالة إحصائياً عند مستوى ٠١ ،] ويشير الرسم البياني في الشكل رقم (٣) إلى طبيعة تفاعل متغيري

الجنس والجنسية في الاتجاه نحو أثر وسائل الاتصال والتكنولوجيا المتقدمة في النشاط السياحي وكما هو واضح في الشكل كان الفرق بين السعوديين الذكور وغير السعوديين الذكور ضئيلاً، ولكن هذا الفرق اتسع في حالة المقارنة بين السعوديات الإناث وغير السعوديات الإناث مع بقاء السعوديين متفوقين على غيرهم من كلا الجنسين.



الشكل (٣): طبيعة تفاعل متغيري الجنس والجنسية في الاتجاه نحو أثر وسائل الاتصال والتكنولوجيا المتقدمة في النشاط السياحي .

٧ - <u>أثر تفاعل متغيرات المؤهل العلمي والجنس والجنسية</u> : - دلت نتائج الدراسة على وجود أثر دال إحصائياً لتفاعل متغيرات المؤهل العلمي والجنس والجنسية في الاتجاه نحو أثر وسائل الاتصال والتكنولوجيا المتقدمة في النشاط السياحي، حيث بلغت قيمة ف (٣٦,١١) [د . ح = ١ ، ١٩٢، دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١] ويبين الرسم البياني رقم (٤) طبيعة تفاعل متغيري المؤهل العلمي والجنس والجنسية في الاتجاه نحو أثر وسائل الاتصال والتكنولوجيا المتقدمة في النشاط السياحي.



الشكل (٤): طبيعة تفاعل متغيري الجنس والجنسية والمؤهل في الاتجاه نحو أثر وسائل الاتصال والتكنولوجيا المتقدمة في النشاط السياحي .

توضح النتائج المبينة في الشكل (٤) أن اتجاه السعوديين الذكور ذوي الدراسات العليا أكثر إيجاباً من بقية المجموعات نحو أثر وسائل الاتصال والتكنولوجيا المتقدمة في النشاط السياحي .

مناقشة نتائج البحث : -

أشارت النتائج في جدول (٢) إلى أن اتجاه الأفراد الحاصلين على دراسات عليا (ماجستير ودكتوراه) أكثر إيجاباً نحو أثر وسائل الاتصال والتكنولوجيا المتقدمة في النشاط السياحي، وتؤيد هذه النتيجة رفض الفرض الأول الذي ينص على عدم وجود فرق دال إحصائياً بين الأفراد الحاصلين على دراسات عليا والأفراد الحاصلين على الدرجة الجامعية الأولى في الاتجاه نحو أثر وسائل الاتصال والتكنولوجيا المتقدمة في النشاط السياحي ولصالح المجموعة الأولى .

وتبين أيضاً أن اتجاه الذكور أكثر إيجابا من اتجاه الإناث نحو أثر وسائل الاتصال والتكنولوجيا المتقدمة في النشاط السياحي، وتدعم هذه النتيجة رفض الفرض الثاني الذي ينص على عدم وجود فرق دال إحصائياً بين الذكور والإناث في الاتجاه نحو أثر وسائل الاتصال والتكنولوجيا المتقدمة في النشاط السياحي ولصالح الذكـور.

وأسفرت النتائج أيضاً عن أن اتجاه السعوديين أكثر إيجابا من اتجاه غير السعوديين نحو أثر وسائل الاتصال والتكنولوجيا المتقدمة في النشاط السياحي، وتدعم هذه النتيجة رفض الفرض الثالث الذي ينص على عدم وجود فرق دال إحصائياً بين السعوديين وغير السعوديين في الاتجاه نحو أثر وسائل الاتصال والتكنولوجيا المتقدمة في النشاط السياحي لصالح السعوديين .

كما أبانت النتائج أن اتجاه الذكور الحاصلين على مؤهلات دراسات عليا (انظر الشكل البياني رقم ١) أكثر إيجاباً من بقية المجموعات، وهذا يؤيد رفض الفرض الرابع الذي ينص على عدم وجود فرق دال إحصائياً وفقاً لتفاعل متغيري المؤهل العلمي والجنس في الاتجاه نحو أثر وسائل الاتصال والتكنولوجيا المتقدمة في النشاط السياحي.

وأظهرت النتائج أيضاً أن اتجـاه السعوديين الحاصلين على دراسات عليا (انظر الرسم البياني رقم ٢) أكثر إيجاباً من بقية المجموعات ، وهذا يدعم رفض الفرض الخامس الذي ينص على عدم وجود فرق دال إحصائياً وفقاً لتفاعل متغيري المؤهل العلمي والجنسية في

الاتجاه نحو أثر وسائل الاتصال والتكنولوجيا المتقدمة في النشاط السياحي.

وأوضحت النتائج أن اتجاه الذكور السعوديين (انظر الرسم البياني رقم ٣) أكثر إيجاباً من بقية المجموعات، وتؤيد هذه النتيجة رفض الفرض السادس الذي ينص على عدم وجود فرق دال إحصائياً وفقاً لتفاعل متغيري الجنس والجنسية في الاتجاه نحو أثر وسائل الاتصال والتكنولوجيا المتقدمة في النشاط السياحي .

و أشارت النتائج إلى أن اتجاه السعوديين الذكور ذوي الدراسات العليا (انظر الرسم البياني رقم ٤) أكثر إيجاباً من بقية المجموعات نحو أثر وسائل الاتصال والتكنولوجيا المتقدمة في النشاط السياحي، وتؤيد هذه النتيجة رفض الفرض السابع الذي ينص في عدم وجود فرق دال إحصائياً وفقاً لتفاعل متغيري المؤهل العلمي والجنس والجنسية في الاتجاه نحو أثر وسائل الاتصال والتكنولوجيا المتقدمة في النشاط السياحي.

وقد دلت نتائج الدراسات السابقة والتي جاءت في دارسات كل من الرافعي (٢٠٠٠ب) وبايلور (Baylor, 2000) على أهمية عنصر التطوير لاستخدام وسائل الاتصال والتكنولوجيا، وهو ماتوافق مع هذه الدراسة في ضرورة تفاعل المؤهل العلمي كمؤثر إيجابي للاتجاه نحو استخدام وسائل الاتصال والتكنولوجيا المتقدمة .

ودلت دراسة فونزاليدا (Fuenzalidya, 1995) حول استخدام التلفزيون كوسيلة للسياحة، وبأنه يعد وسيلة مهمة للدعاية عن السياحة، وهو من وسائل الاتصال والتكنولوجيا المتقدمة. كذلك دلت دراسة أولمستيد وبارك (Olmsted & Park, 2000) على أهمية استخدام الإنترنت في الدعاية للسياحة حيث أوضحا أن ٧٣٪ من عينة دراستهما يفضلونه كمصدر معلوماتي، وهو مايتفق أيضاً مع هذه الدراسة، لارتباطها بالتأهيل العلمي الذي يمتاز بالمعرفة وكيفية التعامل مع وسائل الاتصال المتطورة .

وقد اتفقت هذه الدراسة أيضاً مع نتائج دراسة كل من روست (Rossett, 2000) وبايلور (Baylor,2000) وديفسون وبور (Davison & Burr, 2000) حول ضرورة وضع استراتيجية باستعمال وسائل الاتصال والتكنولوجيا المتطورة من حيث تقارب وجهات النظر في الاتجاه نحو أثر وسائل الاتصال والتكنولوجيا المتقدمة في النشاط السياحي .

الخاتمة والتوصيات

يستخلص من نتائج هذا البحث أن الدولة قد وفرت وسائل الاتصال والتكنولوجيا المتقدمة للمؤسسات المرتبطة بالنشاط السياحي، كما أنها سهلت الجمارك وخفضتها لتمكين الجهات العاملة في هذا المجال من توفير عملية الاتصال الحديث لكي يتعامل معها السائح بمرونة لمعرفة ما يحتاجه، ومن ذلك شبكات الإنترنت، والبرامج التلفزيونية، وأجهزة الفاكس، والبريد الإلكتروني الذي يساعد على إمداد المؤسسات والشركات والأفراد بالمعلومات و الحجوزات وغيرها.

يرى الباحث أن للسياحة أهمية قصوى في زيادة معدلات الدخل للدول على المستوى العالمي عامة ، والمحلي خاصة. ومما لا شك فيه أن استخدام وسائل الاتصال والتكنولوجيا المتقدمة يؤدي إلى زيادة النشاط السياحي، لما يعود هذا بالفائدة الكبرى على المملكة العربية السعودية، حيث تنتشر فيها السياحة الدينية على مدار العام، وهذه ميزة من المزايا الخاصة التي تتميز بها المملكة العربية السعودية على وجه الخصوص. ويرى الباحث أيضاً أن تدريب العاملين في مجال السياحة على استخدام وسائل الاتصال والتكنولوجيا الحديثة يعد شيئاً جوهرياً في التنشيط السياحي.

ومن ثم، يوصي الباحث بأن تعقد دورات تدريبية للعاملين في مجال السياحة على استخدام وسائل الاتصال والتكنولوجيا الحديثة لتيسير العمليات المرتبطة بالسياحة.

كما يأمل الباحث إجراء عدة بحوث للكشف عن أثر التقنيات الحديثة في التنشيط السياحي .

المراجع

الرافعي، أسامة .(٢٠٠٠أ). **السياحة : النظرية والسياسات** ، القاهرة ، جمهورية مصر العربية: دار الحريري.

ـــــــ .(٢٠٠٠). **تنمية المبيعات السياحية بين المبادئ والتطبيق.** القاهرة، مصر العربية: مكتب مدبولي.

Allsup . C. (2000). Internet is our freedom . H**arvard Education Review** , N.Y, **70** (2) , 23-27.

Baylor, A . (2000). Cognitive strategies for tourism with technology . **Tehc Trends** , **44** (5) , 41-43.

Brymer , Robert. (1998). **Hospitality and tourisum.** London : Kendell Hunt Publishing Co .

Bunton, K . (1997) . Improving media with tourism and technology . **Journal of Public Relations Research** , **9** (3), 57-60.

Davison, L & Burr, D . (2000) . Building A technology foundation for future tourism, **Tech Trends** . **44** (4) , 30-32.

Fuenzalida, V. (1995). Television in Chile : A history of experiment and reform , **Journal of Communication** , **47** (2) , 71-76.

Jamieson.K & Campbell. K. (1999) The interplay of influence : Mass media and their publics news , advertising , politics , **Communication Education** , **48** (3) , 53-59.

Kozma, R . (1999). The relationship between technology and tourism , **ETR & D** , **46** (4), 24-28.

Olmsted, S & Park, J . (2000) . From on - air to on-line world. **J& Mc** , N.Y, **77** (2), 52-57.

Reid & K. (2000) -A demand -A study view of media substitutability in national advertising : Study of advertiser opinions about traditional media options . **Journalism and Mass Communication Quarterly Summer** , **77** (2) , 81-85.

Rossett, A . (2000) . What is academia got to do with it ? Tech Trends , **44** (5) , 9-11.

Victor , Middleton. (1998). **Marketing in travel . and tourism** , Oxford , London: Heinemann Publishing Ltd.

Youell , Ray. (1998) . **Tourism an introduction** . NY : Addison Wesley Longmont

المــلحــق

استبانة الاتجاه نحو أثر وسائل الاتصال والتكنولوجيا المتقدمة في النشاط السياحي

أولاً : المعلومات الشخصية : –

الاسم : ....

المؤهل : دكتوراه ( ) ماجستير ( )

بكالوريوس ( ) أخرى ( )

الدرجة العلمية :

الجنس : ذكــر ( ) أنـثى ( )

الجنسية : سعـودي ( ) غير سعودي ( )

ثانياً : – مكونات الاستبانة : –

م	العبـــــــارة	موافق جداً	موافق	لا أدري	غير موافق	لا أوافق تماماً
١	لوسائل الاتصال والتكنولوجيا تأثير كبير في النشاط السياحي					
٢	يرتبط المسافر في جمع المعلومات عن طريق الإنترنت					
٣	لشبكة الإنترنت أكبر الأثر في الدعاية للسياحة					
٤	تشكل برامج الدعاية والإعلان عبر القنوات الفضائية دعماً للنشاط السياحي					
٥	تعد برامج السياحة التي تقدمها بعض الشركات عبر التلفزيون مصدراً قوياً لإغراء الناس					
٦	تلعب الإذاعة دوراً مهماً في الترويج للسياحة					
٧	التعامل بالفاكس من أهم طرق الاتصال السريعة للسياحة					
٨	أصبح البريد الإلكتروني أكبر مروج للمسافر					

م	العبـــــــــارة	موافق جداً	موافق	لا أدري	غير موافق	لا أوافق تماماً
	وللسياحة في العالم.					
٩	استخدام الكمبيوتر وشركات الاتصال أدى إلى زيادة تفعيل السياحة					
١٠	استخدام الكمبيوتر وفر الكثير من سبل الاتصال بين السائحين وشركات النقل					
١١	توفير المعلومات عن مختلف المناطق السياحية في العالم عبر الإنترنت زاد من إقبال الناس على السياحة					
١٢	تساهم الصحف في توفير البيانات والمعلومات للمسافرين مما ساعد على تشجيع السياحة					
١٣	تؤدي العلاقات العامة في الإدارات والمؤسسات دوراً جيداً في تبادل الخبرات والمعلومات .					
١٤	للعلاقات العامة أهمية كبيرة في تقديم الخدمات السياحية لمنسوبي إداراتها					
١٥	تقام علاقات وثيقة الصلة بين إدارة العلاقات العامة بالمؤسسات والصحافة والإعلام					
١٦	للمنشورات والملصقات أهمية كبيرة لجذب انتباه الراغبين في السياحة					
١٧	استعمال التكنولوجيا المتطورة للدعاية للسياحة في المحاضرات والندوات والمؤتمرات يزيد من الإقبال على السياحة بأشكالها مختلفة					

الباب الثاني

رؤى تربوية

الفكر التربوي العربي المعاصر بين إكراهات الواقع ومطامح المستقبل

د. الغالـــي أحــرشــاو
رئيس وحدة البحث والتكوين:
«النمو وسيرورات اكتساب المعارف»
شعبة علم النفس
كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ظهر المهراز
جامعة سيدي محمد بن عبدالله
فـــاس

الفكر التربوي العربي المعاصر
بين إكراهات الواقع ومطامح المستقبل

تعد إشكالية الفكر التربوي المعاصر ورسالته الحضارية واحدة من التحديات التي ماتزال تواجه المجتمعات العربية. فهذه حقيقة لا نقاش فيها، لأنها تحظى بإجماع الجميع، وتدعمها قرائن ووقائع تصب كلها في الاتجاه القائل: إن مصير مختلف الشعوب والأمم في هذا القرن الجديد وسبيلها إلى النهضة المرتقبة يتوقفان إلى حد بعيد على مدى نجاعة نظمها التكوينية وفعالية استراتيجياتها التربوية في مجال إعداد الإنسان وتأهيله، لمواكبة تطورات العصر الجديد وتحدياته المهولة، وخاصة في مجال الثورة الرقمية، وتكنولوجية المعرفة والإعلام.

وإذا كان الفكر التربوي الذي يمثل الشهادة الصادقة على العصر بشتى أوضاعه المجتمعية وأحواله الإنسانية ثم الرسالة الهادفة إلى التنمية والتحديث، يعيش حالات متنامية من التطور والازدهار في البلدان المتقدمة، فإنه مايزال على العكس من ذلك يتخبط عندنا نحن العرب في متاهات ودوائر لامتناهية من المشكلات والصعوبات التي غالبا ما تحكم على خططه واستراتيجياته بالتعثر، وعلى جهوده ووعوده باليأس، وعلى توجهاته وآفاقه بالانطفاء. فرغم اختلاف الرؤى والتصورات وتباين الوسائل والطرق وتناقض المنطلقات والمرجعيات فإن محددات هذا الفكر وبإجماع الكثيرين ماتزال تقليدية في محتوياتها ومضامينها، محافظة في أسسها ومبادئها، جامدة في توجهاتها وآفاقها، ورافضة لمنطق التجديد والتحديث. وأكثر من ذلك فإن فكرنا التربوي وفي سعيه المتتالي نحو الابتكار للرقي إلى ما هو أفضل، يجد نفسه أمام جملة من قيود الواقع ومعوقاته. فهو أمام واقع اقتصادي يحبس انطلاقته، وتركيب اجتماعي يشل حركته، ووضع ثقافي يشد مسيرته إلى الوراء، ويحوّل جهوده ووعوده أقاويل وأحلام خادعة. فبالإضافة إلى تذبذبه بين التشبث بأصالة الماضي ومجده الخالد، وبين الانفتاح على حداثة الآخر ومستقبله الزاهر، فهو يتحرك داخل بنية مجتمعية تقليدية في عمقها توجّهها سلطة الأسس والمبادئ المحافظة، ويحكمها منطق المحدّدات والأساليب العتيقة، وتسيّرها ذهنية الحلول والشعارات الفضفاضة. فهذا واقع يدركه ويشعر به كل مهتمّ بالفكر التربوي العربي، بل هو واقع

فكري يعبّر عن مفهومنا للفعل التربوي ضمن نظرتنا إلى الحاضر والمستقبل، وكل ما يرتبط بهما من رهانات وتحدّيات استراتيجية.

والمؤكد أن واقعا من هذا القبيل لابد وأن تتولّد عنه نتائج شتّى وفي مقدمتها الإقرار بحاجتنا في العالم العربي إلى فكر تربوي جديد يؤسّس نظرته إلى الذّات والواقع والمستقبل والآخر على مفاهيم وتصورات مغايرة، قوامها تعريّة الذات التربوية أمام عيوبها وكشف مكوّناتها وحدودها قصد صيّاغة عناصرها التّنويريّة وبلورة سيروراتها وآلياتها الفاعلة التي تستبدل مظاهر النقل والتّبعيّة والاستهلاك بمظاهر الإبداع والاستقلالية والإنتاج. فالأمر يتعلق برهان إعادة النظر في هذا الفكر من خلال وعي مصادر انحطاطه وشقاءه، وبالتالي تأسيسه من جديد على مبادئ وأهداف يؤطّرها مناخ اجتماعي، تسوده عناصر الحريّة والعقلانية والانفتاح التي تشكّل الأدوات اللازمة لكل تنوير أو تجديد في هذا المضمار.

يبدو إذن أن الصياغة الجديدة لعناصر فكرنا التربوي أصبحت تشكّل إحدى القضايا المصيرية التي من المفروض أن تستقطب بالغ اهتمام الدول العربية المختلفة. فرغم كل ما خطاه هذا الفكر من خطوات إيجابية على امتداد العقود والسنوات الفارطة، فإنه لم يرق إلى المستوى المطلوب، ولم يبلغ كل المطامح المرغوب فيها، ناهيك عما أصبح يتّسم به من عجز في الاستجابة لمتطلبات العصر الجديد القائم على اقتصاد المعرفة، وتداول المعلومات في شتى مناحي الحياة العملية. وحرصا على إقرار الإطار الملائم لبلورة فكر تربوي جديد يتجنّب كل السلبيات السابقة، ويتوخّى تحقيق الأهداف المستجدّة المطابقة لروح العصر وسماته البارزة المتمثلة أساسا في عولمة الاقتصاد وشمولية التبادل وثورة الإعلام والمعرفة، لا نرى محيدا عن إرساء قواعد تصوّر تربوي شمولي يطبعه التماسك والانسجام واستشراف المستقبل. وهو التصوّر الذي إن أراد فعلا أن يجعل الفكر التربوي عندنا يؤدي رسالته ويقوم بدوره الكامل، وخاصة على مستوى مواجهة رهانات القرن الجديد وتحدياته الكبرى، فعليه أن يوازن بين مجموعة كبيرة من المبادئ العامة التي تعكسها مرتكزات ثابتة وغايات كبرى، والمطالب الأساسية التي تترجمها مجالات جوهرية للتجديد ودعامات حقيقيّة للتغيير وفي مقدمتها ما يلي:

* توفير فرص متكافئة وحدّ أدنى من التعليم لكل فرد بانتشاله من الجهل والأمية وتمكينه بالتالي من تربية أساسية تؤهله لممارسة واجباته الدينية والدنيوية، وتجعله مواطنا متّزنا شغوفا بالعلم والمعرفة، يتّسم بروح المبادرة الإيجابية والتنافس الشريف.

* جعل المتعلم محور منظومتنا التربوية، وذلك بتمكينه من المعارف والمهارات التي تساعده من جهة على تحصين شخصيته وهويته الثقافية، وتسعفه من جهة أخرى على التعامل مع روح الحداثة أو ما أصبح ينعت بالعولمة، لاستيعاب مبتكراتها العلمية المذهلة وتسخيرها لفائدة مجتمعه.

* ربط الغاية القصوى للفكر التربوي المنشود بطرق وأساليب تربية الكفاءات العالية وتنمية المهارات الخلاقة القادرة على النهوض بأعباء التدبير والتأطير والإسهام الفعّال في مسيرة الإنتاج العلمي والتطور التكنولوجي العالمي.

* تحقيق مبدإ المساواة من خلال تعميم التمدرس وتشجيع العلم في المجالات الاستراتيجية، وتحسيس مختلف الشركاء والفاعلين بأن التربية ليست وقفا على المدرسة وحدها، بل هي من مسئولية باقي المؤسسات الاجتماعية الأخرى. فإلى جانب الاهتمام بالنظام التربوي في بعده المدرسي لابد من تحقيق نوع من التلاؤم بينه وبين المحيط السوسيو اقتصادي، وذلك بالتركيز على بيئة المتعلم المنزلية، وعلاقات المدرسة بكل من الأسرة ومؤسسات الصناعة والخدمات والإنتاج.

* اعتبار أن الارتقاء بالذهنية التربوية العربية من طابعها الساذج إلى طابعها العلمي هو الذي سيشكل أساس كل رهان تربوي هادف، وبالتالي لابد من العمل على تحسين الوسائل البيداغوجية والموارد البشرية لتطويرها، وجعلها أكثر نجاعةً وتحفيزاً على روح المبادرة والابتكار، وأكثر قدرة على إنتاج المعرفة عوض استهلاكها فقط.

* الوعي بأهمية الثورة التكنولوجية بمختلف مظاهرها المعلوماتية والتواصلية ودورها الاستراتيجي في الرقي بالفكر التربوي العربي إلى مستوى تحديات القرن الجديد ومستحقاته الكبرى.

كانت تلك إذن أهم الأفكار التي لا نرى محيداً عن مقاربة مضامينها ومناقشة إشكالياتها في تحديث البنية التحتية لأي تصور استراتيجي في مجال الفكر التربوي العربي المعاصر. وهي البنية التي نقترح أن تنصب عليها جهود الباحثين والمهتمين بالفعل التربوي عندنا، لأن في صياغة محدداتها ومرتكزاتها، وفي تعميم مكوناتها وعناصرها، وفي تخطيط توجهاتها وآفاقها يكمن التجسيد الفعلي لمحتويات التصور المبتغى لمشروعنا التربوي الذي يستحيل أن يحقق أهدافه على المستوى المحلي، أو بالأحرى أن يحظى بموقع معين على خريطة المعرفة

التربوية العالمية في غياب استراتيجية مضبوطة لإعادة بنائه على أسس ومقومات وأهداف جديدة، يوجّهها منطق التحولات والتغيرات المطّردة التي تعرفها المجتمعات العربية وتؤطّرها روح العولمة برهاناتها وتحدّياتها الكبرى وبمستجداتها العلمية والتكنولوجية المذهلة. ونعتقد أن أنجع سبيل إلى بلورة استراتيجية من هذا القبيل هو الذي يتجلى في إنجاز مجموعة من الدراسات الدقيقة حول واقع الفكر التربوي العربي المعاصر بشتى قضاياه وإشكالياته، وبتشعب مشكلاته وتحدياته، وبمختلف رهاناته وآفاقه. وهي الدراسات التي تتلخص بعض محاورها وإشكالياتها الأساسية في الرّهانات الخمسة التالية:

١. الرهان التحديثي

إذا كان المقصود بالتحديث التربوي هو التسلح بالثورة العلمية ومنطقها الابتكاري ومنجزاتها التكنولوجية من جهة، ثم تحديث المجتمع في بنياته الثقافية وأساليبه التربوية من جهة ثانية، فإن النظر في المشهد التربوي العربي يفضي بنا إلى الإقرار بأن فكرنا التربوي وفي ظل غياب التفاهم الكامل بين المسئولين والمفكرين حول المسائل المرتبطة بطرفي إشكالية التذبذب بين الأصالة والمعاصرة، أضحى مسرحا لآراء ومقاربات متباينة في النهج والأسلوب، رغم أن الهدف واحد، ألا وهو تأسيس التربية العربية المنشودة. وهي الآراء والمقاربات التي تتوزع على موقفين متباينين (أحرشاو، ١٩٩٤: ٩٨):

الأول يرى أن التحديث التربوي مشروط أولا وأخيرا بالعودة إلى الماضي الحافل بتراث تربوي خالد، بحيث يستحيل بناء تربية عربية بالمعنى الحديث إلا إذا كانت مماثلة في مرتبتها لمرتبة التربية العربية القديمة أيام إشعاعها وازدهارها.

الثاني يرى أن تحديث التربية العربية، وتخليصها من أوضاعها المتردية يستوجب تقليد التربية الغربية جملة وتفصيلا، وبالتالي الهروب إلى الأمام عوض الركون إلى الوراء، بمعنى التطلع إلى كل ما هو جديد عوض التشبث بكل ما هو قديم. وهذا ما يؤكد أن الإنسان العربي يبقى ممزقا بين نظامين متعارضين للتربية. نظام تقليدي تتمسك بمقوماته وعناصره نخب تقليدية تقاوم كل ما هو حديث، وتدافع عن منجزات الماضي باسم الحفاظ على الهوية. ونظام حديث تتشبث بمكوناته نخب حديثة وتتمسك بما هو جديد وتدافع عن كل ما هو عصري.

وبدون الدخول في استحضار تفاصيل هذا الموضوع الذي سبق أن خصصنا له دراسة

مستقلة (أحرشاو، ١٩٩٨) يمكن تأكيد أنه إذا كنا كأفراد وجماعات نمثل بشكل من الأشكال عصارة تراثنا وعاداتنا وتقاليدنا ومعارفنا السابقة بإيجابياتها وسلبياتها فإن منطق التحديث يدعونا إلى التنظير والبحث عن الحلول في نطاق هذا السياق، بحيث نتوخى تحقيق التقدم في المجال التربوي دون أن نضحي بالجوانب الإيجابية المشعة من تراثنا. ولنا في تجارب الأمم والشعوب أمثلة تبرهن على ذلك. ففي شرق آسيا نماذج حققت إقلاعها التربوي الجديد بمرونة يطبعها الاحتفاظ بما هو ممكن من تراثها، دون أن يحول ذلك بينها وبين تحقيق التقدم والتطور باعتماد فكرها التربوي هذا.

يعني هذا أن العودة إلى التراث القديم قصد إحياء بعض مضامينه المشرقة أمر واجب ولكن شريطة أن يتم ذلك عبر التوظيف الممنهج لمبتكرات العلم المعاصر وتقنياته الجديدة. إلا أن الأمر الذي لا يمكن قبوله هو الاعتقاد بأن استحضار منجزات الماضي التربوي العربي أو تقليد منجزات الحاضر الغربي سيضمن شرط الإقلاع أو التحديث التربوي المأمول، المشبع بروح العقل والعلم، أو على الأحرى سيفك رقبة التربية العربية الراهنة من أوضاع تأزمها وانحطاطها. نقول هذا لأننا نعي حق الوعي أن كل من يعتقد أن استحضار التراث التربوي القديم، أو تقليد النماذج التربوية الغربية سيؤدي حتما إلى تحقيق التحديث التربوي العربي المنشود، إنما يعتقد في تحقيق وهم زائف، أو سراب خادع. فالتحديث التربوي الحقيقي لم ولن يتحقق إلا بتوفير شروطه اللازمة المتمثلة أساسا في نهج سياسة تربوية مضبوطة المنطلقات، وواضحة الأهداف، يؤطرها مناخ الحرية والعقلانية والمبادرة والواقعية والكفاءة وتحكمها اختيارات حاسمة المفعول؛ يتفاعل فيها كل ما هو سياسي واجتماعي واقتصادي وثقافي، وإن كان العاملان السياسي والثقافي يحظيان بمقعد الشرف في هذا النطاق.

٢. الرهان المؤسساتي

دون التجوال في متاهات استحضار مقومات الفكر التربوي وأسسه الفلسفية يمكن الإقرار بأن التربية القديمة كانت تربية الأفراد والمبادرات الشخصية، بحيث يحملها ويرثها ويمولها أفراد معدودون، وتتعرض مسيرتها في الغالب للاندثار والنسيان. في حين أن التربية الحديثة هي تربية المؤسسات والمبادرات الجماعية، بحيث يؤطرها سياق اجتماعي واسع ويمولها محيط مديني عريض، وينشرها مجتمع بأكمله. فالدولة بمفهومها الحديث هي التي أصبحت تقف وراء نجاح أي مشروع تربوي هادف، لأنها هي التي تهيئه وتدعمه وتموله (العروي، ١٩٨٣: ١٣٩–١٤٠). وعليه يبدو أن انتشار الفكر التربوي، وتوغله في الوطن

العربي يستلزم أساسا الانتقال من مرحلة المبادرات التربوية الفردية إلى مرحلة العمل التربوي الجماعي الذي يهتم به ويشارك فيه أغلب أفراد المجتمع. بمعنى العمل أو النشاط الذي يحكمه سياق اجتماعي وثقافي مَدِنِي، ويؤطره مناخ تربوي وتعليمي يتواصل فيه الناس بسهولة، وتتجه فيه اهتماماتهم نحو الابتكار والإنتاج عوض الوقوف كما هو حاصل عندنا الآن عند المحاكاة والاستهلاك (أحرشاو، ١٩٩٨: ٩٥).

٣. الرهان العلمي

يمكن المراهنة على أن مستقبل التربية وآفاقها المنشودة في الوطن العربي ليس مشروطا لا بأصالة الماضي وإنجازاته العظيمة، ولا بحداثة الحاضر وإبداعاته المثيرة. فكل نقاش حول مستقبل التربية في مجتمعاتنا يجب أن يتمحور حول جملة من الركائز الأساسية وفي مقدمتها الركيزتان التاليتان:

فمن جهة الحسم النهائي في مسألة اتخاذ المعرفة المتعلقة بالمحيط الطبيعي للإنسان العربي كهدف أول لكل فكر تربوي مرتقب.

ومن جهة أخرى الوعي التام بالاهتمام الجدي بعلوم التربية، بحثا وتلقينا وممارسة؛ إذ من العبث الاستمرار في البحث عن مستقبل هذه العلوم بين تضاعيف كتب الماضي وإنجازاته التربوية الخالدة أو الاعتقاد بأن إنجاب مربين كبار في الماضي يعني ضمنيا إمكانية إنجاب أمثالهم في المستقبل، أو أن الأنظمة التربوية الفعلية هي كلها اليوم من نصيب الدول المتقدمة (أحرشاو، ١٩٩٨: ٩٦). صحيح أن إحياء وبعث بعض الجوانب المشرقة من التراث العربي القديم للاستفادة منها أمر لابد منه. وصحيح أيضا أن الانفتاح على المنظومات التربوية الغربية الحديثة للاستئناس ببعض مبتكراتها التربوية أمر لا يمكن تجاهله. لكن الصحيح من هذا وذاك هو تحقيق نبوغ تربوي عربي يعترف به العرب وغير العرب لأنه ينبني على منظومة تربوية حقيقية قادرة على تكوين الفرد وإعداده، وعلى تحقيق اندماجه وتوازنه، وعلى استثمار كفاءاته ومهاراته.

٤. الرهان الإنتاجي

يشكل الاكتساح العلمي والاحتكار التربوي أخطر ما يطبع النظام العالمي الجديد على مستوى إنتاج المعرفة وتوظيفها واستثمارها وتوزيعها. فقد استفاد هذا النظام من ثورة الإعلام والمعرفة، ووظفها أمثل توظيف في سبيل تحقيق عولمة المقومات الأساسية للفكر

التربوي الغربي. وهذه مسألة تؤكدها قرائن ودلائل كثيرة عندنا نحن العرب، إذ أصبحنا نستعير أنظمة تربوية لا علم لنا بها، نوظفها دون سابق حسم في أمر مرجعياتها ونزعاتها. وقد كانت لهذا التوجه في النظر إلى مفهوم التربية ودلالتها عندنا آثاره العميقة، وخاصة على مستوى تدعيم الهيمنة الغربية على التربية العربية، وتعزيز احتمالات التبعية للدول المتقدمة، فضلا عن تعزيز الذهنية التوكلية الاستهلاكية وفي تعميق الخلل الذي كان ومايزال يحيط بواقع فكرنا التربوي، ويحد من احتمالات تأسيسه ونشره ومن إمكانيات ممارسته واستثماره (أحرشاو، ١٩٩٤: ٨٠–٨١).

فالسياسة العربية في مجال الفكر التربوي ماتزال دون المستوى الذي يؤهل مجتمعاتنا لاحتواء هذا الفكر والاستفادة من منجزاته. فالمهم لا يكمن في توجيه كل الجهود إلى إنشاء أكثر ما يمكن من المؤسسات العلمية والتربوية بل الأهم يتحدد فيما تعتمده تلك المؤسسات من مضامين معرفية وأساليب تربوية. فإذا كانت محدودة الغايات والأهداف ترجح كفة ما هو ترفيهي على ما هو هادف، وما هو خرافي استهلاكي على ما هو علمي إنتاجي، أصبحت عائقا أمام إنتاج المعرفة التربوية واستثمار نتائجها، وبالتالي بعيدة الاستعداد والقابلية للدخول بالإنسان العربي إلى عصر الإنتاج التربوي الذي يشكل بدون منازع الرهان الحاسم لكل تقدم حضاري. ففي الوقت الذي يتكاثر فيه عدد المدارس والجامعات وتخصص فيه لبرامج التعليم والتكوين ميزانيات ضخمة، نجد في الوقت نفسه أن مساهماتنا في مجال الفكر التربوي ضئيلة وضئيلة جدا إن لم تكن منعدمة. وهكذا يبقى الرهان الذي كان ومايزال يراودنا نحن العرب، أعني رهان تحقيق التقدم عن طريق الإقلاع التربوي، بعيد المنال دون أن ندري متى وكيف سيتحقق؟ فالتربية مايزال ينظر إليها عندنا كنظام من المعارف والمعلومات والأساليب التي تستوجب التلقين والتدريس قصد الحفظ والاستظهار أو التطبيق والتوظيف قصد المران والترفيه، وبالتالي فإن الأمر لا يستدعي منا تجاوز هذه الحدود لأن أساليب التربية الدقيقة ومعارفها الحقيقية أصبحت في متناولنا وبإمكاننا أن نستهلكها وأن نوظفها دون أن نكلف أنفسنا عناء إبداعها أو مجهود إنتاجها. ولكن شتان بين الاستهلاك والإنتاج. ولهذا لا نرى سبيلا إلى تجاوز هذا العقم التربوي والخروج من تربية المحاكاة والترفيه والمباهاة إلى تربية الإبداع والنجاعة والاستثمار إلا بتحقيق شروط الإنتاج الخلاق وظروفه والفعل الهادف للعقل العربي قصد بناء تربية عربية قادرة على تكوين الإنسان المرغوب فيه وعلى صناعة شروط تكيفه الإيجابي مع متطلبات العصر الجديد (أحرشاو، قيد الطبع).

٥. الرهان المحلي-الكوني

إن الفكر التربوي الذي يجب التطلع إليه هو ذلك الفكر الذي ينبني على التخطيط الاستراتيجي المُشبَع بروح التفكير العلمي المنتج والمحكوم بمنطق التدبير التربوي الممنهج. إنه الفكر الذي يتقوى فيه دور المجتمع بامتلاك مقومات التربية المطابقة التي تتفاعل مع محيطها الإنساني المحلي دون أن تنعزل عما هو سائد في العالم، أو أن تفقد في الوقت ذاته خصائصها الذاتية. وبتحديد يسير فإن التربية التي نحن في حاجة إليها هي تلك التي يجب أن تكون ملكا للجميع وللإنسانية جمعاء، قادرة على صياغة وجداننا وتطوير معارفنا وصقل مهاراتنا. وإذا كانت هذه التربية المشبعة بروح العصر ومنطقه العالمي الجديد لا يمكن بلوغها إلا في إطار المزاوجة بين ما هو ذاتي–محلي وما هو إنساني–كوني، فإن هذه المسألة أضحت من الأمور المسلم بها؛ إذ لم يعد هناك أي مبرر واقعي يسمح لمنظومة تربوية بالتقوقع على نفسها أو بالانغلاق على ذاتها، لأنه حتى وإن أرادت ذلك فإن إكراهات العصر الجديد ومستجداته المعرفية والتكنولوجية لن تتوارى في إخضاعها لمنطق الانفتاح التربوي ورهاناته الكونية. وهذا ما يعني أن التربية العربية الراهنة حتى وإن كانت تتخذ من خصوصيات الحضارة العربية إطارها المرجعي لتأكيد هويتها، فإن مستقبلها يبقى رهين استعدادها للانخراط والمساهمة في بناء التربية الإنسانية ومظاهرها الكونية.

الخلاصة

كخلاصة لكل ما تقدم، يبدو أن الفكر التربوي الذي يمثل الأداة الأساسية لتنمية المجتمع وتحديث بنايته عبر تحسين أحوال الناس، وتطوير العقليات والممارسات، ما يزال يتخبط عندنا نحن العرب في متاهات ودوائر لا متناهية من المشكلات والصعوبات الناجمة عن عدد من القيود والمعوقات ذات الأصول الاجتماعية والاقتصادية والثقافية المتنوعة. فالأكيد أن انغراس فكرنا التربوي في واقع من هذا القبيل لا بد وأن تتولد عنه الحاجة الماسة إلى إعادة بنائه وصياغته على أسس ومرتكزات جديدة أهمها :

- تعرية مضامينه وخباياه، وكشف حدوده وعيوبه قصد صياغة عناصره التربوية، وبلورة سيروراته وآلياته الفاعلة التي تستبدل مظاهر النقل والتبعية والاستهلاك بمظاهر الإبداع والاستقلالية والإنتاج .
- إدراجه ضمن تصور تربوي شمولي يطبعه التماسك والانسجام واستشراف المستقبل، فضلاً عن تشبُّعه بروح الموازنة بين جملة من المبادئ والمرتكزات والغايات الكبرى، ومجموعة من المطالب والدعامات والأهداف الأساسية من قبيل التكافؤ في الفرص، والمساواة في التمدرس، والتركيز على شخصية المتعلم .
- بلورة استراتيجية تربوية جديدة يوجهها منطق التحولات والتغيرات المحلية والعالمية بمستجداتها وتحدياتها العلمية والتكنولوجية المذهلة، ويؤطرها هاجس البت والنظر في كثير من الرهانات الضرورية لكل إقلاع تربوي حقيقي، وفي مقدمتها رهانات التحديث، والمؤسساتية، والعلمية، والإنتاجية، والكونية .

مراجــع

أحرشاو، الغالي .(١٩٩٤أ). دلالة العلم الحديث في المشروع الحضاري العربي، **شئون عربية**، العدد ٧٩، ص ص: ٧٧–٨٤.

ــــــــــــ .(١٩٩٤ب). **مظاهر الثقافة العربية وشروط تحديثها**، **شؤون عربية**، العدد ٧٨، ص ص: ٨٧–٩٤.

ــــــــــــ .(١٩٩٨). بعض ملامح المنظومة التربوية العربية الحديثة. **شئون عربية**، العدد ٩٥، ص ص: ٨٦–٩٦.

ــــــــــــ (قيد الطبع). **العلم، الثقافة والتربية: رهانات استراتيجية للتنمية العربية**، بيروت: دار الطليعة.

العروي، عبد الله .(١٩٨٣). **ثقافتنا في ضوء التاريخ**. بيروت: المركز الثقافي العربي.

NewsLetter No. S18244 1/13/02 10:32 AM Page 161

البــاب الثالث

الأنشـــطة العلميـــــة

ملخصات رسائل ماجستير التربية
التي نوقشت حديثاً
في كلية التربية

عناوين رسائل الماجستير

١ – فاعلية وحدة مقترحة في المنطق الرياضي على أداء طلاب الصف الثاني الإعدادي للبرهان الرياضي والاستدلال المنطقي.

٢– مدى تحقيق كتب اللغة العربية لأهداف المرحلة الابتدائية في دولة البحرين (دراسة تحليلية).

٣– نمط الإدارة وعلاقته بتحقيق أهداف المرحلة الإبتدائية بالمملكة العربية السعودية.

٤– آلية مقترحة لتقييم أداء مدير المدرسة الإبتدائية بدولة البحرين لأدواره في ضوء معايير الأداء الفعال.

٥– الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية لتطبيق نظام التقويم التربوي في التعليم الأساسي بدولة البحرين.

فاعلية وحدة مقترحة في المنطق الرياضي على أداء طلاب الصف الثاني الإعدادي للبرهان الرياضي والاستدلال المنطقي

إعداد
الطالب : وحيد عبدالله عبد الرحمن

إشراف
الدكتور: سمير إيليا القمص

تاريخ المناقشة
٢ يونيو ٢٠٠١م

ملخص الرسالة

نبعت مشكلة الدراسة من أهمية موضوع المنطق الرياضي في الرياضيات، ومن عدم تدريس هذا الموضوع في مراحل التعليم النظامي. لذا فإن البحث الحالي صمم من أجل الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

«ما فاعلية وحدة مقترحة في المنطق الرياضي على أداء طلاب الصف الثاني الإعدادي للبرهان الرياضي والاستدلال المنطقي ؟ ...

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية :

١– ما صورة وحدة المنطق الرياضي للصف الثاني الإعدادي ؟
٢– ما فاعلية هذه الوحدة في تحقيق الأهداف المعرفية والوجدانية لها ؟
٣– ما أثر تدريس هذه الوحدة في أداء الطلاب في البرهان الرياضي ؟
٤– ما أثر تدريس هذه الوحدة في أداء الطلاب في الاستدلال المنطقي ؟

وللإجابة عن هذه الأسئلة، قام الباحث بوضع الفروض الآتية :

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات التي يحصل عليها طلاب العينة في التطبيق القبلي، ومتوسط درجاتهم في التطبيق البعدي بالنسبة للاختبار التحصيلي لوحدة المنطق الرياضي .
– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات التي يحصل عليها طلاب العينة في التطبيق القبلي، ومتوسط درجاتهم في التطبيق البعدي بالنسبة لمقياس الاتجاهات نحو وحدة المنطق الرياضي .

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب العينة في التطبيق القبلي ومتوسط درجاتهم في التطبيق البعدي في اختبار البرهان الرياضي .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب العينة في التطبيق القبلي، ومتوسط درجاتهم في التطبيق البعدي في اختبار الاستدلال المنطقي .

ومن أجل إجراء هذه الدراسة، قام الباحث بإعداد الأدوات الآتية:

١- وحدة في المنطق الرياضي للصف الثاني الإعدادي.

٢- اختبار تحصيلي في وحدة المنطق الرياضي .

٣- مقياس اتجاهات نحو وحدة المنطق الرياضي .

٤- اختبار في البرهان الرياضي .

٥- اختبار في الاستدلال المنطقي .

تكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالباً من طلاب الصف الثاني الإعدادي المسجلين بالفصل الدراسي الأول من عام ٢٠٠٠/٢٠٠١م بمدرسة عبدالرحمن الداخل الإعدادية للبنين .

توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

١- بناء وحدة دراسية في المنطق الرياضي للصف الثاني الإعدادي .

٢- تتصف الوحدة الدراسية المقترحة بدرجة مناسبة من الفاعلية في تحقيق أهدافها المعرفية والوجدانية .

٣- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٠١ر٠) بين متوسط درجات الطلاب في التطبيق القبلي، ومتوسط درجاتهم في التطبيق البعدي بالنسبة للاختبار التحصيلي في المنطق الرياضي لصالح التطبيق البعدي .

٤- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٠١ر٠) بين متوسط درجات الطلاب في التطبيق القبلي، ومتوسط درجاتهم في التطبيق البعدي بالنسبة لمقياس الاتجاهات نحو وحدة المنطق الرياضي لصالح التطبيق البعدي .

٥- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٠١ر٠) بين متوسط درجات الطلاب في التطبيق القبلي، ومتوسط درجاتهم في التطبيق البعدي في اختبار البرهان الرياضي لصالح التطبيق البعدي .

٦- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٠١ر٠) بين متوسط درجات الطلاب في التطبيق القبلي، ومتوسط درجاتهم في التطبيق البعدي في اختبار الاستدلال المنطقي لصالح التطبيق البعدي .

المجلد 2 العدد 3 سبتمبر 62001

مدى تحقيق كتب اللغة العربية لأهداف المرحلة الابتدائية في دولة البحرين (دراسة تحليلية)

إعداد
الطالبة: جهينة علي جـان

إشراف
الدكتور: عبدالمنعم محيى الدين عبد المنعم

تاريخ المناقشة

٦ يونيو ٢٠٠١ م

ملخص الرسالة

تتمحور هذه الدراسة حول الكشف عن مدى تحقيق كتب اللغة العربية لأهداف المرحلة الابتدائية في دولة البحرين، عن طريق تحليل محتوى هذه الكتب، وبيان كفاية هذا المحتوى في تحقيق تلك الأهداف، ثم تقديم المقترحات والتوصيات المناسبة لأغراض تطوير تلك الكتب وتحسينها بما ينسجم مع مرامي السياسة التربوية . وقد حاولت الدراسة الإجابة عن السؤال الآتي :

«ما مدى تحقيق كتب اللغة العربية لأهداف المرحلة الابتدائية في دولة البحرين ؟»

وللإجابة عن هذا السؤال فقد اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي مستخدمة أداة تحليل المحتوى من خلال الخطوات التالية:

١– تحديد الأهداف العامة للمرحلة الابتدائية .

٢– دراسة موضوعات كتب اللغة العربية، وتحديد الأبعاد والاتجاهات المختلفة في كل موضوع .

٣– بيان تكرارات الأهداف في كل موضوع لكل صف دراسي .

٤– جمع التكرارات المشكلة للصفوف الستة.

٥– استقراء الدلالات التي يمكن التوصل إليها من هذا التحليل .

وقد أفرزت الدراسة النتائج الآتية :

١– هلامية بعض المصطلحات المستخدمة في الأهداف التربوية، إذ ورد فيها عبارات غير قابلة للقياس أو التحقيق .

٢– احتواء بعض الأهداف على أكثر من متغير بحيث يصعب رصد إمكانية تحققها .

٣– أن بعض الأهداف لم يتم بناؤها وفق المبدأ التدرجي من البسيط إلى المركب .

٤– قصور محتويات الكتب الدراسية عن معالجة كفايات مشتقة من بعض الأهداف .

وبناء عليه، فقد قدمت الباحثة عدداً من التوصيات والمقترحات هي في مجملها :

ضرورة المراجعة المستمرة والشاملة لأهداف المرحلة الابتدائية والمراحل الأخرى، إلى جانب إجراء المراجعة نفسها للكتب الدراسية التي يعتمد عليها التلاميذ في العملية التعليمية على فترات زمنية لا تتعدى خمس سنوات .

نمط الإدارة وعلاقته بتحقيق أهداف المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية

إعداد
الطالب: سامي غازي العتيبي

إشراف
الدكتور: عبدالمنعم محيى الدين عبد المنعم

تاريخ المناقشة

٦ يونيو ٢٠٠١ م

ملخص الرسالة

تمثل أسس التعليم الابتدائي في المملكة العربية السعودية جزءاً من الأسس العامة التي تقوم عليها عملية التربية والتعليم. ولقد أصدرت المملكة العربية السعودية في عام ١٣٩٠هـ/ ١٩٧٠م وثيقة «سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية» كإعلان رسمي من الدولة. حيث تحتوي هذه الوثيقة على أهداف التعليم بشكل عام في المملكة العربية السعودية، ومن ضمنها أهداف المرحلة الابتدائية.

وتكمن أهمية المرحلة الابتدائية في كونها البداية الحقيقية لعملية التنمية الشاملة لمدارك الأطفال وتزويدهم بكل ما من شأنه تحقيق النمو الشامل المتزن لشخصياتهم، ولكي تقوم المدرسة بهذه المسئولية خير قيام، كان لا بد للجهات المسئولة عن التعليم من الاهتمام بدراسة الجانب الإداري، وبتنمية وعي مديري المدارس على وجه الخصوص بأنواع السلوك والممارسات الإدارية اليومية التي يمكن أن تنعكس إيجاباً أو سلباً على عملية تحقيق الأهداف التربوية . وانطلاقاً من هذه الأهمية تم اختيار هذه الدراسة في محاولة من الباحث في الإسهام العلمي من أجل الكشف عن نمط الإدارة الملائم في عملية تحقيق أهداف المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية.

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. وقد طبقت هذه الدراسة على عينة من مديري المدارس الابتدائية والبالغ عددهم (٢١) مديراً، اختيروا

بطريقة عشوائية بسيطة في قطاعات الدمام والخبر والقطيف من المملكة العربية السعودية .

وقد توصلت هذه الدراسة إلى عدد من النتائج أهما ما يلي :

أولاً : إن الأنماط الإدارية التي يمارسها فعلياً مديرو مدارس العينة في قطاعات الدمام والخبر والقطيف بالترتيب هي: النمط الإداري الديمقراطي بنسبة تصل إلى ٥٢٪ ثم النمط الإداري المتساهل بنسبة ٣٨٪ وأخيراً النمط الإداري الأوتوقراطي بنسبة ١٠٪ .

ثانياً : تحديد الأنماط السلوكية المتوقعة من الأهداف التربوية للمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية .

ثالثاً : وجود علاقة بطريقة مباشرة أو غير مباشرة ما بين الأنماط الإدارية (الديمقراطي – الأوتوقراطي – المتساهل) وتحقيق أهداف المرحلة الابتدائية. حيث إن النمط الإداري الديمقراطي هو الأفضل والأنسب لتحقيق هذه الأهداف .

وفي ضوء هذه النتائج والمعطيات العامة لهذه الدراسة، فقد قدم الباحث بعض التوصيات والمقترحات .

آلية مقترحة لتقييم أداء مدير المدرسة الابتدائية بدولة البحرين لأدواره في ضوء معايير الأداء الفعال

إعداد
الطالبة : بهيجة محمد الديلمي

إشراف
الأستاذ الدكتور: خليل يوسف الخليلي

تاريخ المناقشة

١٢ يونيـو ٢٠٠١م

ملخص الرسالة

هدف هذا البحث إلى تحديد الأدوار والمهام المطلوبة من مدير المدرسة الابتدائية بحكم وظيفته. كما هدف إلى إعداد مقياس موضوعي لقياس فعالية مدير المدرسة الابتدائية في أدائه لأدواره؛ واقتراح آلية متكاملة لتقييم أداء المدير، تتضمن– إضافة إلى المقياس– معايير الأداء التي يستند إليها المقيم لتقدير فعالية أداء المدير، والطرق والأساليب المختلفة التي يمكن من خلالها إجراء عملية التقييم . وهدف البحث أيضاً إلى تقييم أداء مديري المدارس الابتدائية باستخدام الآلية المقترحة، وبيان أثر متغير صنف الإدارة المدرسية في هذا الأداء .

وقد حاول البحث الإجابة عن الأسئلة الآتية :

١– ما الأدوار المتوقعة من مدير المدرسة الابتدائية بدولة البحرين ؟
٢– ما مدى فعالية مدير المدرسة الابتدائية في أدائه لأدواره ؟
٣– ما أثر متغير صنف الإدارة المدرسية في فعالية أداء المدير لأدواره ؟

تم في البحث تحديد الأدوار المتوقعة من مدير المدرسة الابتدائية، ثم قامت الباحثة بتوظيف هذه الأدوار في تطوير مقياس فعالية أداء مدير المدرسة الابتدائية، ضمن آلية مقترحة للتقييم، اشتملت على معايير الأداء الفعال التي يعتمد عليها في تقدير فعالية أداء المديرين. كما اشتملت على الأساليب والطرق التي يمكن من خلالها إجراء عملية التقييم.

تكون مجتمع البحث من جميع مديري ومديرات المدارس الابتدائية التابعة لوزارة التربية والتعليم بدولة البحرين في العام الدراسي ١٩٩٩/٢٠٠٠م، والبالغ عددهم مائة وخمسة

عشر مديراً ومديرة. وتكونت عينة البحث من ثلاثين مديراً ومديرة مصنفين بحسب صنف الإدارة المدرسية، بواقع عشرة مديرين لمدارس البنين، وعشر مديرات لمدارس البنين، وعشر مديرات لمدارس البنات.

تطلب تطبيق المقياس القيام بعدة زيارات للمدرسة الواحدة ومقابلة المديرين، وبعض المعلمين، والاطلاع على الوثائق، ومتابعة سير العمل المدرسي . وذلك من أجل التأكد من مدى فعالية أداء مدير المدرسة لكل مهمة من المهام المدرجة تحت الأدوار الثلاثة الرئيسة للمقياس .

أسفر تحليل بيانات البحث عن نتائج عديدة، أبرزها ما يأتي :

تم تحديد معايير الفعالية في هذا البحث للأداء الفعال في المستويين الممتاز والجيد جداً فقط، وبذلك تبين أن أداء (٥٠٪) من أفراد العينة فقط يُعَدُّ أداء فعالاً. وهذه النتيجة تثير الكثير من التساؤلات حول الأسباب الكامنة وراء تدني مستوى أداء كثير من المديرين. كما أظهرت نتائج البحث تفوق مديرات مدارس البنين، ومديرات مدارس البنات على مديري مدارس البنين في أدائهم لكل ما يناط بهم من مهام وأدوار، في حين لم تظهر النتائج أية فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء مديرات مدارس البنين، وأداء مديرات البنات .

خرجت الباحثة بمجموعة من التوصيات كان أهمها، ضرورة تطبيق نظام واضح وموضوعي لتقييم فعالية أداء المديرين، باستخدام أدوات تتمتع بدرجة مقبولة من الصدق والثبات. والاستمرار في تطبيق نظام تأنيث الهيئتين الإدارية والتعليمية بمدارس البنين .

المجلد 2 العدد 3 سبتمبر 2001

الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية لتطبيق نظام التقويم التربوي في التعليم الأساسي بدولة البحرين

إعداد
الطالبة: فاطمة عبدالوهاب عبدالله

إشراف
الأستاذ الدكتور : عبدعلي محمد حسن

تاريخ المناقشة

١٢ يونيــو ٢٠٠١م

ملخص الرسالة

استهدفت الدراسة الحالية الكشف عن الاحتياجات التدريبية لمعلم المرحلة الابتدائية في مجال التقويم الحقيقي اللازمة للتطبيق الناجح لنظام التقويم التربوي في التعليم الأساسي، وتحديد مدى التباين في رؤى المعلمين، والمديرين، والمشرفين التربويين للحاجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية ومعلماتها المطلوبة لتنفيذ نظام التقويم التربوي في التعليم الأساسي، من أجل تقديم مقترحات عملية محددة تساعد على التوظيف الفاعل لنظام التقويم التربوي في التعليم الأساسي، وتدعم تحقيق أهداف المدارس الابتدائية بدولة البحرين. وتلخصت مشكلتها في الأسئلة التالية :

١- ما أبرز الكفايات المتصلة بالتقويم الحقيقي التي يحتاجها المعلمون من وجهة نظرهم؟

٢- ما أبرز الكفايات المتصلة بالتقويم الحقيقي التي يحتاجها المعلمون من وجهة نظر مديريهم ؟

٣- ما أبرز الكفايات المتصلة بالتقويم الحقيقي التي يحتاجها المعلمون من وجهة نظر المشرفين عليهم بوزارة التربية والتعليم ؟

٤– هل يختلف المعلمون والمديرون والمشرفون في تقدير الحاجات التدريبية المرتبطة بالتقويم الحقيقي ؟

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي ووظفت فيها استبانة من إعداد الباحثة. أما عينة الدراسة فتكونت من (٥٧٥) معلماً، منهم (٤٠١ معلمة و١٧٤ معلماً)، و (٨٢) مديراً (٥٩ مديرة و٢٣ مديراً)، و (٢٩) مشرفاً (١٦ مشرفة و١٣ مشرفاً) .

حوت الاستبانة (٢٧) حاجة تدريبية موزعة تحت ثلاثة محاور رئيسة، هي: تخطيط المواقف التعليمية/ التعلمية، تنظيم المواقف التعليمية / التعلمية وتوظيف إجراءات التقويم ووسائله، وتحليل نتائج التقويم وتفسيرها .

كانت أبرز النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة هي :

١– أن جميع الكفايات المقترحة تمثل حاجات تدريبية للمعلم لكي يستطيع تطبيق نظام التقويم التربوي في التعليم الأساسي بفعالية، فقد كانت جميع متوسطات الكفايات المدرجة أعلى من الدرجة الحيادية، وتراوحت بين ٣ و ٣ر٤ .

٢– نالت بعض الكفايات اهتمامات أكبر من حيث أولويات الحاجات التدريبية من وجهة نظر أفراد العينة، ومن أهم الكفايات التي يود المعلمون والمديرون والمشرفون حصول المعلم على التدريب فيها هي: «وضع خطة مرحلية لتقويم تعلم المتعلم»، «تحديد إجراءات تقويم التعلم وأدواته»، «كيفية تعود التلاميذ على التقويم الذاتي»، «إعداد أنشطة تسهم في علاج صعوبات تعلم التلاميذ»، تفريد عملية التعليم والتعليم لتلبية احتياجات التلاميذ، تقديم نشاطات لا صفية تسهم في تعزيز التعلم الصفي وتقويمه، إعداد الأنشطة التعليمية المختلفة لمراعاة الفروق الفردية، تحليل نتائج التقويم وتفسيرها لاتخاذ القرارات التعليمية، «توظيف التقويم المستمر لمتابعة تقدم التلاميذ»، «إعداد خطط المواقف التعليمية / التعلمية العلاجية»، «اتخاذ القرارات بشأن الطلبة المتأخرين دراسياً»، «تشخيص مواطن القوة والضعف عند كل متعلم»، و «توظيف محكات موضوعية لتقويم ملف الأعمال ».

٣– وجد أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في تحديد الاحتياجات التدريبية بين المعلمين والمديرين والمشرفين، لصالح المديرين والمشرفين .

وبناء على النتائج التي توصل إليها هذا البحث، أوصت الباحثة بإعادة النظر في البرامج التدريبية التي تقدم للمعلم في ظل التقويم التربوي في التعليم الأساسي، وضرورة مراعاة المسئولين عن التدريب احتياجات المعلم الأساسية في تخطيط التدريب وتنفيذه .